

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра педагогики

Гендерный подход в развитии креативности младших школьников

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой: Ю. Н. Галагузова

дата

подпись

Исполнитель:
Репьева Ирина Владимировна,
обучающийся группы НО-1601

подпись

Научный руководитель:
Мазурчук Нина Ивановна,
кандидат пед. наук, доцент
кафедры педагогики

подпись

Екатеринбург 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА.....	7
1.1. Развитие креативности младших школьников как педагогическая проблема.....	7
1.2. Понятие и сущность гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников.....	24
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА.....	33
2.1. Организация и методы опытно-поисковой работы.....	33
2.2. Реализация гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников в МАОУ СОШ №14.....	39
2.3. Анализ эффективности реализации гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников в МАОУ СОШ №14.....	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	58
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	72

ВВЕДЕНИЕ

Обоснование актуальности темы исследования. Начальная школа является важным институтом социализации личности. Следовательно, чтобы образовательный процесс стал эффективным, он должен быть приведен в соответствие с изменяющимися социально-экономическими условиями и требованиями ФГОС НОО.

Если в индустриальную эпоху ключевыми навыками, определяющими грамотность, были арифметика, чтение, письмо, то в XXI веке началось смещение акцентов в сторону умения критически мыслить, способности к взаимодействию и коммуникации, творческому подходу к делу. На современном этапе развития общества происходит взаимодействие со сложными системами. Современному человеку приходится адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям окружающей его среды: интегрировать уже имеющиеся знания, умения, навыки и способы деятельности, подстраивать их под текущий запрос общества. Человек должен уметь находить нестандартные пути решения сложных задач, в чем ему несомненно помогают творческий подход и креативность.

В педагогической науке проблема креативности всегда была одной из наиболее актуальных проблем. Однако и по сей день данная проблема остается недостаточно изученной.

В младшем школьном возрасте формируются предпосылки для создания креативных образов как источника личностного роста. Многие исследователи выделяют младший школьный возраст как сензитивный период для развития креативности, так как именно в этот период происходит становление новообразований, необходимых для успешного творческого развития человека. Для развития креативности младшего школьника становится важным учет не только его творческого потенциала, но и возрастных, индивидуальных и гендерных особенностей. Это необходимо

для того, чтобы методы обучения были наиболее эффективными, а обучающиеся чувствовали себя в процессе обучения комфортно.

Развитие креативности проходит через все этапы развития личности ребенка и потому является одной из важнейших задач начального образования. Этим и обоснована актуальность выбранной темы.

Степень разработанности проблемы, ее место и значение в науке и практике. Особое развитие тема креативности младших школьников получила после более подробных исследований личности. Можно выделить таких ученых, как Г. Уоллес, П. М. Якобсон и другие. Этими учеными уже предпринимались попытки создать теорию творчества. В связи с отсутствием четких доказательств, тема креативности на некоторое время была исключена из поля изучения, но уже в XX веке снова получила развитие. Это связано с исследованиями таких выдающихся ученых, как А. Маслоу, Л. Л. Терстоун, Дж. Гилфорд, Ф. Баррон и Д. Харрингтон. Многие отечественные ученые также посвящали свои труды исследованию креативности. В XXI веке появилось разграничение понятий креативности и творческих способностей, с чем связаны исследования М. А. Холодной, Т. А. Барышевой, Д. Б. Богоявленской, Я. А. Пономарева, Д. Н. Дружинина, А. П. Пономаренко и других.

Проблема дифференцированного подхода к обучению на основе гендерных особенностей была затронута в трудах Ж.-Ж. Руссо и Д. Локка. В XIX веке проблему зависимости воспитания от пола начал исследовать выдающийся педагог К. Д. Ушинский, который сделал вывод, что для достижения наилучшего результата педагогической деятельности надо опираться на особенности полов. Основоположником гендерного обучения стал М. М. Рубинштейн. Он высказал идею о том, что совместное обучение мальчиков и девочек приводит к равенству, в то время как идеалом педагогики должно являться развитие индивидуального духа.

Необходимость использования гендерного подхода отмечали многие отечественные и зарубежные педагоги: Я. А. Коменский, Ш. А. Амонашвили,

В. А. Сухомлинский и другие. В основу педагогической деятельности изначально закладывались психологические особенности девочек и мальчиков. В конце XX – начале XXI веков сформировались четкие аспекты проблемы полоролевого воспитания. Е. П. Ильин в своем исследовании окончательно разграничил понятия «пол» и «гендер» как биологические и психосоциальные роли. В. Ф. Базарный подтвердил необходимость соблюдения принципа природосообразности, развития с учетом гендерных особенностей.

Тема исследования: «Гендерный подход в развитии креативности младших школьников».

Проблема исследования: каковы педагогические условия развития креативности младших школьников.

Объект исследования: развитие креативности младших школьников.

Предмет исследования: гендерный подход как педагогическое условие развития креативности младших школьников.

Цель: выявить, теоретически и практически обосновать гендерный подход как педагогическое условие развития креативности младших школьников.

Задачи исследования:

1. Осуществить теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития креативности младших школьников.
2. Исследовать понятие и сущность гендерного подхода как педагогического условия развития креативности.
3. Выделить методы опытно-поисковой работы и особенности организации исследования.
4. Рассмотреть реализацию гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников в МАОУ СОШ №14.

5. Проанализировать эффективность реализации гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников в МАОУ СОШ №14.

Методы исследования: теоретические – анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация и обобщение; эмпирические – тестирование.

База исследования: исследование проводилось на базе двух учебных заведений. В исследовании приняли участие обучающиеся 4 «Б» класса МАОУ СОШ №14 и обучающиеся (мальчики) 4-х классов МБОУ лицей № 110 им. Л. К. Гришиной.

Практическая значимость работы заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы как источник теоретического и практического знания в образовательных организациях для развития креативности младших школьников.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы из 69 источников и приложения. Объем работы 74 страницы, включая список использованной литературы и приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

1.1. Развитие креативности младших школьников как педагогическая проблема

Вследствие развития педагогической и психологической мысли, научных взглядов, изменения временных особенностей понятие креативности имеет множество определений и теорий происхождения. Основой для изучения креативности стали исследования, направленные на изучение интеллекта. Долгое время ученые отрицали значимость креативности как составляющей личности, но после получения теоретически-обоснованных выводов, креативность стала самостоятельной темой для изучения. Так как до сих пор не существует единого определения понятия «креативность», оно характеризуется многоаспектностью. В педагогической науке выделяют два основных направления изучения креативности: первое ориентировано на связь креативности и интеллекта; второе основывается на личностном подходе и характеризуется вниманием к эмоциональным и мотивационным факторам.

Рассмотрим подробнее каждое из представленных направлений. В рамках первого направления креативность понимается как особенность мышления. Опираясь на данный факт, могут быть выделены три основных подхода:

1. Творческих способностей нет. Интеллектуальная одаренность как условие творческой активности. Главная роль отдана мотивации, ценности и личностным чертам. Представители данного подхода считают, что основными чертами личности являются когнитивная одаренность, независимость в ситуациях, чувствительность к проблемам. Этот подход

основан на исследованиях таких ученых, как А. Маслоу, А. Олох, Д. Б. Богоявленская и другие.

Психолог А. Маслоу в процессе исследования личности рассматривал творческие способности как установку для ее самореализации. А. Маслоу предлагал деление креативности на креативность таланта и креативность самоактуализации. При этом автор сделал вывод, что креативность самоактуализации используется гораздо чаще и является основой для таланта.

Выделяются такие составляющие как:

- восприятие (способность видеть новое, специфическое, а не жить в мире абстракций, смешанным с реальным миром);
- самовыражение (спонтанность и экспрессивность, естественность и раскованность, открытость);
- «вторая наивность» (экспрессивность и невинность восприятия сочетаются с изощренностью ума, проявляется спонтанно);
- влечение к неизведанному (нет опасений перед неизвестностью).

В своей пирамиде потребностей А. Маслоу ставил ближе к вершине творческие способности, о чем мы уже сказали ранее. К особенностям творческой личности он относит любопытность, эстетическую потребность в красоте, порядке и симметрии, а также необходимость в осмыслении окружающего мира [29].

Работы Д. Б. Богоявленской – российского психолога, доктора психологических наук, профессора, представляют собой проработанные исследования данного подхода. По мнению автора, креативность – не что иное как глубинное личностное свойство, выражающееся в оригинальной постановке проблемы. Иначе говоря, творчество – это ситуативно-нестимулированная активность, которая проявляется в стремлении выйти за пределы заранее заданной проблемы. Автором предложен системообразующий фактор – интеллектуальная активность, т.е. интегральное образование. Следовательно, выделяется новое понятие

«креативная активность личности». Исследования доказали, что данный тип личности присущ всем новаторам, независимо от профессии. Д. Б. Богоявленской при исследовании была замечена характерная черта творческого процесса – ориентация не на выполнение требований, а направленность на сам процесс [8].

Используя системный подход, анализируя структуру креативности, Д. Б. Богоявленская в соавторстве с В. Н. Дружининым, В. И. Пановым и В. Д. Щадриковым, получили рабочую концепцию одаренности, пришли к понятию «творческая одаренность». По мнению группы авторов, ее невозможно выделить как самостоятельный вид одаренности, следовательно, творческая одаренность – это характеристика не только выполнения деятельности, но и ее постоянного развития и преобразования [8].

2. Креативность – самостоятельный фактор, который не зависит от интеллекта. Эту позицию доказывают работы Дж. Гилфорда, К. Тейлора, Э. Торренса, Я. А. Пономарева и других ученых.

Подход со стороны умственных способностей – основная точка зрения в направлении, связывающем креативность и интеллект, что позволяет рассматривать креативность как творческое мышление. Базу для данной позиции заложили исследования Дж. Гилфорда в середине 20 века.

Джо Пол Гилфорд – известный американский психолог, который занимался исследованием вопросов интеллекта, мышления, темперамента и творчества. Гилфорд разработал новую модель интеллекта, в которой разграничил два типа мыслительных операций: конвергенцию и дивергенцию. При конвергентном мышлении во множестве условий необходимо найти единственно верное решение, ключевой характеристикой является осведомленность. При дивергентном мышлении решений может быть много, но они конечны. Дивергентное мышление определяется через такие характеристики, как находчивость и оригинальность. По мнению автора, операция дивергенции и является основой креативности.

В своих исследованиях Дж. Гилфорд продвинулся еще дальше и разработал 6 параметров креативности:

- 1) способность к обнаружению и постановке проблемы;
- 2) способность к генерированию большого количества проблем;
- 3) оригинальность (возможность создавать что-то новое);
- 4) семантическая гибкость (возможность предложить новый способ использования объекта после выделения у него основного свойства);
- 5) образная адаптивная гибкость (возможность изменить форму стимула так, чтобы увидеть в нем новые возможности для использования);
- 6) семантическая спонтанная гибкость (способность производить идеи в любых ситуациях) [28].

Главным условием исследования креативности по Дж. Гилфорду являлось отсутствие учета общего интеллекта. По мнению автора, креативность приравнивается к уровню развития интеллекта, его функции.

Вместе с Дж. Гилфордом, свои исследования проводил Э. Торренс, американский психолог. Впоследствии, идеи, разрабатываемые данным автором, были интегрированы в единую теорию, получившую название «теория интеллектуального порога». Здесь автор предпринял первые попытки разграничить понятия творческих способностей и креативности. Первые он определил как восприятие проблемы, поиск решения, возникновение гипотез, их проверку и поиск результатов. Креативность же, по его мнению, – это способность к восприятию недостатков. В итоге автором выделены следующие критерии креативности:

- 1) легкость (как быстро человек выполняет тестовые задания);
- 2) гибкость (число переключений с одного объекта на другой);
- 3) оригинальность (точность ответа, минимальная встречаемость) [28].

По теории интеллектуального порога и по результатам исследований, Э. Торренс получил вывод, что при результатах IQ, равных 115-120 единицам или ниже, интеллект и креативность становятся единым фактором, а вот при результатах IQ более 120 единиц творческая способность становится

независимой величиной. Если сформулировать вывод, то нет творческих личностей с низким результатом интеллекта, но есть интеллектуалы с низким показателем креативности [60].

Дальнейшее развитие данного подхода было предложено психологами Л. Л. Терстоуном и М. Стайном в начале XX века. Они опирались на новизну как на критерий творчества. Исследователи, основываясь на идее Е. П. Торренса о том, что в каждом определении творчества есть создание чего-то нового, подошли по-разному к самой новизне. По мнению Л. Л. Терстоуна, важно, чтобы идея была новой для создателя и совершенно не важно, признается ли она обществом. М. Стайн, напротив, что новизна должна признаваться окружающими. Креативные способности связаны с возможностью быстрого усвоения и использования новой информации. Основой креативных способностей является развитие индуктивного мышления для творческих достижений. Поиск решения не в момент работы над поставленной проблемой, а в ситуации релаксации [46].

После появления данных теорий и уточнения теории Дж. Гилфорда американский психолог С. Медник выдвинул свое предположение о том, что креативное мышление основывается не только на дивергентном мышлении, но и является синтезом конвергентного и дивергентного мышления. По мнению автора, дивергентное мышление – мышление «около проблемы». Из его исследовательских работ следует вывод, что суть креативного мышления не в самой операции, а в умении преодолевать стереотипы [42].

В отечественной психологии первую, более проработанную концепцию психического процесса творчества, предложил Я. А. Пономарев в 1988 году. Главным критерием, по мнению автора, является уровневый подход. Потребность в знании складывается на высшем структурном уровне, тогда как средства для удовлетворения этой потребности базируются на более низких уровнях. Творческий продукт не может быть получен только на основе логического вывода – в нем обязательно должна присутствовать мотивация. Также с креативностью напрямую связаны 2 личностных

качества: интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к образованиям, возникающим в поисковом процессе. Концепция Я. А. Пономарева позволила выделить качества, которые способствуют развитию креативного человека, а значит и развитию творческих способностей человека в целом.

Первое качество – психологическая гибкость, т.е. целостность психологического механизма творчества через взаимодействие интуитивного и рационального аспектов.

Второе качество – сила творческой мотивации, упорство в поиске.

Третье качество – широта и глубина сознания, то, что автор называл побочными продуктами творческого поиска [29].

В 1980 г. ученые Ф. Баррон и Д. Харрингтон подвели итог десятилетнему исследованию и сделали попытку обобщить все знания о креативности.

Первым выводом, полученным в рамках исследования, было определение креативности. «Креативность – это способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах». Процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер.

Следующий вывод, обобщающий исследование: в создании нового продукта важны мотивация и личность создателя.

И еще один вывод был посвящен специфическим свойствам креативного процесса. Авторы выделили не только оригинальность, но и адекватность поставленной задаче и самостоятельность [34].

3. Высокий уровень интеллекта обуславливает высокий уровень творческих способностей. Творческий процесс не является специфической формой психического процесса. На данной позиции стоят исследователи интеллекта Г. Айзенк, Р. Стернберг, Д. Векслер, Р. Уайсберг и другие.

Свой взгляд на проблему креативности предложил американский психолог Р. Стернберг. Свои исследования он провел с Д. Лавертом и дал им название – «Теория креативных инвестиций». По мнению автора,

креативность – это возможность идти на разумный риск, готовность противостоять мнению окружающих, преодоление препятствия, внутренняя мотивация [20].

Авторами были предложены основные факторы, оказывающие влияние на развитие креативности:

- 1) интеллект как способность;
- 2) знание;
- 3) стиль мышления;
- 4) индивидуальные черты;
- 5) мотивация;
- 6) внешняя среда.

Интеллектуальная способность у данных авторов является основополагающей в системе факторов, влияющих на развитие креативности. Для творчества особенно важными выделяются следующие составляющие интеллекта:

- 1) аналитическая способность – выделение идей, достойных дальнейшей доработки;
- 2) синтетическая способность – новое, нестандартное видение проблемы;
- 3) практические способности – убеждение окружающих в ценности идеи, ее «продажа».

С позиций «Теории креативных инвестиций» проявление креативности полностью зависит от творческой среды, без которой невозможно ее проявление. Иными словами, интеллект используется не только для решения новых задач, но и для автоматизации действий.

Британский ученый-психолог Г. Ю. Айзенк в своих исследованиях в 1995 году продолжил разрабатывать уже полученные ранее результаты. За основу он взял тесты Дж. Гилфорда, направленные на исследование дивергентного мышления и уровня IQ, проследил корреляцию между двумя

этими данными и сделал вывод о том, что креативность – есть компонент общей умственной одаренности [24].

Эта позиция нашла также подтверждения и в лонгитюдных исследованиях Л. М. Термена, американского психолога, преподавателя Стенфордского университета.

Доктор психологических наук В. Н. Дружинин, изучая способности, отметил, что творческий процесс – это реальность, спонтанно возникающая и также завершающаяся [20]. Творческий процесс – преобразование, форма внешней активности. Так как исследования строились на личностном подходе, автором были выделены личностные черты, присущие творческим людям:

1) независимость: на первый план выходят личностные стандарты; личность, обладающая данной чертой, не склонна к усвоению определенных групповых норм, мнение группы и оценки не являются значимыми;

2) открытость ума: восприимчивость к новому и необычному, готовность верить своим фантазиям и окружающим людям;

3) высокая толерантность и конструктивная активность;

4) развитое эстетическое чувство [20].

В начале XXI века исследование креативности получило новый виток в развитии. Ученые попытались обобщить все направления, подходы и исследования. В настоящее время основной акцент в системе образования приходится на развитие у обучающихся абстрактно-логического мышления.

Известный российский психолог М. А. Холодная в своей книге «Психология интеллекта: парадоксы исследования» определила понятие креативности. По мнению психолога, креативность в широком смысле – это интеллектуальные творческие способности, возможность уйти от стереотипных способов мышления, создать оригинальные идеи и поставить новые проблемы [63].

В этом определении были обобщены данные более ранних исследований, соединявшие позиции Дж. Гилфорда, Е. Торренса и

Ф. Баррона. В понятие креативности в узком смысле М. А. Холодная закладывает, в первую очередь, дивергентное мышление (основываясь на трудах Дж. Гилфорда). Основой этого мышления является возможность предлагать новые, правильные идеи в отношении одного и того же объекта.

Т. А. Барышева – доктор психологических наук – в своих исследованиях поддержала идею о том, что дивергентное мышление не тождественно креативности, но, в то же время, дивергенция – есть основа креативности. По мнению психолога, креативность состоит из трех аспектов:

- 1) мотивация;
- 2) интеллект;
- 3) эстетические параметры [59].

Мотивация (иначе творческая позиция) является энергетической, эмоциональной основой.

Интеллект (дивергенция), отвечают за сами творческие преобразования, способность вносить изменения.

Выделяя индивидуальные критерии креативности, среди которых можно найти дивергентность, способность к прогнозированию, способность к ассоциированию и компетентности в сфере теории и технологии творчества, Т. А. Барышева сделала вывод о преимуществе мужчин над женщинами по данным критериям. Однако при сопоставлении полученных данных с помощью теста Торренса у детей младшего школьного возраста, было установлено, что девочки имеют преимущество. Это связано с опережающим вербальным возрастным развитием [11].

После долгих исследований известные педагоги Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров в своем словаре педагогических терминов дают определение креативности. Под креативностью Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров подразумевают один из уровней творческой одаренности, которая составляет устойчивую характеристику личности [33].

Это определение является отчасти обобщающим для всех исследований, проведенных ранее, но не является полным. Данный подход к

рассмотрению креативности подтверждает мысль о том, что понятие «креативность» шире понятия «творческий потенциал». Творческий процесс, условно, можно разделить на две составляющие – созидание и разрушение, а понятие «креативность» объединяет их, становясь созидательным разрушением. Этот процесс технологичный, представляющий пошаговое, поэтапное движение [33].

Исследования креативности на данный момент продолжаются. Особое развитие получила проблема раннего выявления и развития креативности. Исследования в этом направлении проводят такие российские ученые, как А. И. Савенков, Е. Л. Яковлева, А. А. Лосева и другие.

Ю. И. Салов и Ю. С. Тюнников, опираясь на труды предшественников, объединив все точки зрения, определили, что креативность – это «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или её отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их созидания» [26, с. 16]. Педагогические условия развития обеспечивают оптимальное протекание процесса развития креативности.

Основываясь на анализе научной литературы, можно выделить основные педагогические условия для развития креативности.

1. Личностно-ориентированная направленность образовательного процесса.

Отличительная особенность ФГОС НОО – деятельностный характер, главной целью которого является развитие личности обучающегося. Обучающийся является полноправным субъектом обучения. Обучающиеся должны быть вовлечены в систематическую совместную творческую деятельность [56].

Личностно-ориентированное обучение, по мнению И. С. Якиманской, доктора психологических наук, обеспечивает встречу субъектного опыта, который сложился у ребенка в дошкольном возрасте, с общественно-значимым опытом через согласование и обмен ценностями. Каждый ученик

является носителем индивидуального, субъектного опыта и первоначально стремится раскрыть собственный потенциал, который дан ему от природы в силу индивидуальной организации [69].

Взаимодействие учителя и обучающихся – есть обмен опытом познания и творчества. При личностно-ориентированном обучении ведущей формой общения на уроке является диалог или полилог с активным участием всех обучающихся. В процессе обучения учитель решает основную задачу – изучение личности ребенка. Основным приемом работы на уроке – рефлексия, которая позволяет выявить «смысловое поле», то есть перенести акцент с того, что ученик сделал, на то, как он это сделал. Кроме того, в процессе учителю необходимо решать задачи целеполагания и планирования, которые создают основу для самоорганизации и самообразования обучающегося. Автором выделяются критерии деятельности учителя на уроке личностно-ориентированной направленности, среди которых можно найти следующие:

- использование проблемных ситуаций и творческих заданий;
- создание положительного эмоционального настроения на работу всех обучающихся;
- обсуждение с детьми не только того, что узнали, но и того, что понравилось;
- стимулирование обучающихся к самостоятельному выбору разных способов выполнения заданий;
- отметка, выставляемая обучающемуся, аргументируется по ряду параметров, среди которых правильность, самостоятельность и оригинальность [69].

2. Использование в практике начального образования программ, методов и приемов, направленных на развитие креативности.

Развитие креативности формируется в процессе изучения различных предметных областей. Прежде всего, влияние оказывают педагогические условия, связанные с теоретически обоснованными программами, методами и приемами. Анализ научной литературы по данной проблеме показал, что

творческий потенциал личности проявляется в таких умениях, как умение анализировать любые проблемы, самостоятельное видение проблемы, умение переносить ЗУН и способы деятельности на новые ситуации, умение находить решение проблем, умение видеть новую сторону в знакомом объекте, комбинирование и синтез способов деятельности в новые.

Успешная реализация задачи развития креативности зависит от использования методов и приемов развития креативности и активизации творческой деятельности учащихся.

1) Метод «мозгового штурма». Данный метод является оперативным методом решения проблемы. Метод «мозгового штурма» основан на стимулировании творческой активности и заключается в коллективной творческой деятельности. Основной особенностью авторы считают разделение деятельности по времени на два этапа: выдвижение гипотез и критическая оценка. Участникам обсуждения предлагается высказать как можно больше вариантов, в том числе даже самые креативные. Оптимальный состав группы 5 – 15 участников (возможна работа в мини-группах). Процесс генерирования идей проходит по 15-20 минут под контролем учителя. Правила, присущие данной технологии:

- отсутствие критики;
- поощрение предлагаемых идей;
- равноправие всех участников;
- свобода воображения;
- фиксация всех идей.

2) Метод проблемных ситуаций. Проблемная ситуация – особый вид взаимодействия обучающегося с объектом познания, т.е. задачей, в процессе которой происходит побуждение к деятельности в связи с невозможностью решить проблемы ранее известными способами. Для создания проблемной ситуации перед обучающимся ставится такое задание, при выполнении которого он должен открыть новые знания или действия.

3) Метод аналогий и альтернатив. Метод аналогий и альтернатив – это спонтанная мыслительная деятельность в разных направлениях без попыток выбрать лучший вариант решения и создание вариантов без детальной проработки. Задачей метода является не отбрасывание теории посредством ее проверки и опровержения, а противопоставление «точке зрения» данной теории иных видений объекта исследования.

4) ТРИЗ – Теория решения изобретательских задач. Главной задачей, по мнению автора, является развитие умения быстро находить решение творческой задачи из различных областей знаний. Открытые задачи ТРИЗ обучают детей креативно, системно, логически мыслить и видеть взаимосвязь между школьными предметами. В начальной школе чаще используются некоторые приемы и методы развития творческого воображения с использованием элементов ТРИЗ, которые направлены на интенсивное развитие интеллектуальных способностей учащихся.

Технологии на базе ТРИЗ выделяют следующие способности из компонентов креативного потенциала человека:

- дивергентное мышление;
- скорость мышления;
- богатое воображение;
- развитая интуиция;
- гибкость в мышлениях и действиях;
- высокие эстетические ценности.

Основная цель технологии ТРИЗ – дать увидеть в изучаемых предметах инструменты творчества; выработать представление об использовании полученной информации. Перечислим приемы, которые используются при решении изобретательских задач.

- Прием «ДА–НЕТка». Развитие креативного мышления происходит через сужение поиска ответов посредством задавания вопросов, на которые есть только 2 ответа: Да/Нет.

- Прием «Лови ошибку». Активизация внимания, умения анализировать, критически оценивать информацию и применять знания в нестандартной форме.

- Прием «Отсроченная отгадка». В рамках данного приема происходит активизация мыслительной деятельности обучающихся на уроке, формирование умения анализировать и сопоставлять факты, определять противоречия и находить решения с помощью уже имеющихся ресурсов.

- Прием «Создай паспорт». Универсальный прием составления обобщенной характеристики изучаемого явления по определенному плану. Подходит для систематизации и обобщения полученных знаний, выделения признаков явления, создания краткой характеристики, сравнения с другим сходным понятием.

- Прием «Фантастическая добавка». Универсальный приём, направленный на привлечение интереса к теме урока. Происходит перенос учебной ситуации в необычные условия или среду.

- Прием «Хорошо–Плохо». Прием направлен на активизацию мыслительной деятельности учащихся на уроке, формирование представления о том, как устроено противоречие. Прием реализуется через формирования умений находить положительные и отрицательные стороны в любом объекте и ситуации, разрешать противоречие и оценивать объект.

5) Метод интеллект-карт. Интеллект карта – графическое выражение процесса мышления. В рамках данного метода происходит формирование коммуникативных компетентностей в процессе групповой деятельности, общеучебных умений, связанных с восприятием и переработкой информации; улучшение памяти.

6) Метод образно-понятийного мышления. Развитие воображения, умения работать с образами в воображении.

7) Игровая деятельность в соответствии с возрастом. Игровое творчество детей проявляется в поиске средств для выполнения замысла, изображения задуманного. В процессе игры происходит переработка впечатлений,

полученных из окружающего мира. Ребенок обучается действовать в ситуации, управлять смыслом ситуации и ее значением, восприятием предмета в реальных обстоятельствах [13].

3. Создание психологически благоприятного климата, ситуации успеха для всех субъектов образовательного процесса.

Взаимоотношения в классном коллективе становятся самой существенной средой, влияющей на личность. Процесс межличностного общения является способом передачи ребенку умений, навыков и знаний об окружающей действительности. Общение в процессе межличностных отношений является условием для формирования общего интеллекта ребенка, его эмоциональной сферы, волевых качеств и других характеристик. В первую очередь межличностные отношения зависят от возрастных особенностей детей. Педагог, учитывая их, создает такие межличностные отношения, которые не будут служить источником возникновения психологических барьеров, а наоборот будут доверительными и приветливыми, тем самым создавая возможность для творческого самовыражения.

Одной из важнейших педагогических задач в современной педагогике выделяется выработка уверенности в успехе еще до выполнения учебной деятельности. Понятия «успех» и «ситуация успеха» стали одними из важнейших категорий стимулов познавательной деятельности, которые рассматриваются в рамках теории педагогического стимулирования познавательной активности учащихся. С педагогической точки зрения «ситуация успеха» рассматривается в работах А. С. Белкина и понимается как целенаправленное сочетание условий, создающих возможность достичь результаты в деятельности как личности, так и коллектива. Активизация деятельности возникает вслед за ее стимулированием, тогда как стимулом выступает ожидание радости, связанной с будущим успехом [6].

Ситуация успеха обеспечивается определенными операциями, которые осуществляются в создаваемой вербальными и невербальными средствами, в

атмосфере радости и одобрения. Благоприятный психологический фон создают улыбка, открытая поза, доброжелательная мимика, мягкие интонации, подбадривающие слова, приветливость, интерес к каждому обучающемуся. Создание ситуации успеха определяется рядом условий. Перечислим их.

1. Снятие страха;
2. Авансирование успешного результата;
3. Скрытое инструктирование ребенка о способах и формах деятельности;
4. Внесение мотива;
5. Мобилизация активности или педагогическое внушение;
6. Педагогическая поддержка в процессе выполнения работы.

В рамках создания ситуации успеха на каждом учебном этапе перед учителем встают определенные задачи. На стимулирующе-мотивационном этапе задача учителя – пробудить любопытство, снять эмоциональное напряжение, создать доверительную обстановку, создать психологический настрой на работу. Данный учебный этап может реализоваться через следующие приемы: прием эмоциональной исключительности «Эмоциональные подкрепления», задания-разминки с необычным содержанием, нетрадиционное начало урока, прием «Спор с педагогом», «Озадачивание», советы по организации деятельности.

В рамках операционно-деятельностного этапа перед учителем встает задача интеллектуального насыщения, овладения учебными действиями и операциями, отработка навыков самостоятельной и коллективной работы, поддержка активной учебной деятельности. Данный этап строится с помощью приемов поэтапного создания успеха: прием «Даю шанс», прием наставничества и консультирования, также прием проблемных заданий.

На оценочно-результативном этапе используются приемы взаимного опроса, рецензирования ответа, тихого опроса или ответа с опорами. Это происходит для эмоционального подкрепления обучающихся, включения в

дальнейшую деятельность, приобретения навыков адекватного восприятия и оценивания результатов деятельности [6].

4. Установление гармоничных отношений между родителями, а также между родителями и обучающимися.

Традиционно, главным институтом социализации является семья, так как в семье ребенок проводит большую часть времени, получает первый опыт взаимодействия и общения, в семье закладываются основы личности ребенка. Поэтому отношения в семье являются одним из условий, влияющих на развитие креативности. Анализируя научную литературу, можно сказать, что основой являются гармоничные отношения между родителем и ребенком. Данные отношения включают в себя комфортную психологическую обстановку, поощрение стремления к творчеству. Все вопросы воспринимаются всерьез. Для ребенка обеспечена безопасная психологическая обстановка, его постоянно стимулируют к творчеству, терпеливо относятся к идеям, сочувствуют неудачам, а замечания и критические высказывания отсутствуют. У ребенка присутствует четкое понимание того, что его любят таким, какой он есть, а не его успехи или достижения. У членов семьи существуют общие интересы, объединяющие поездки, общение с родственниками из разных культурных слоев. Также важно фантазировать вместе с ребенком, приучать его мыслить самостоятельно. Основная часть работы, за которую берется ребенок, должна выполняться им самостоятельно, в ребенке поощряется независимость, но не теряется уважение к взрослым.

Подводя итог, хочется отметить, что понятие «креативность» характеризуется многоаспектностью. В широком смысле, креативность – это интеллектуальные творческие способности, уход от стереотипных способов мышления. В более узком смысле, креативность – дивергентное мышление, в основе которого возможность предлагать новые, правильные идеи. В рамках данной работы будем придерживаться определения М. А. Холодной, которая понимает креативность «как способность порождать множество

оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности» [63, с. 55].

Для развития креативности необходимо создание условий. К ним относятся:

- 1) учет физиологических потребностей;
- 2) институты социализации;
- 3) социальная ситуация развития;
- 4) педагогическая составляющая (педагогические условия).

Среди педагогических условий развития креативности выделяют: личностно-ориентированную направленность образовательного процесса; использование в практике начального образования программ, методов и приемов, направленных на развитие креативности; создание психологически благоприятного климата, ситуации успеха для всех субъектов образовательного процесса; установление гармоничных отношений между родителями, а также между родителями и обучающимися.

1.2. Понятие и сущность гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников

Младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития креативности. Важным моментом является комплексность заданий и разнообразие творческой деятельности.

Индивидуальный подход, выделенный нами ранее как условие развития креативности, связан с пониманием гендерных различий в проявлении креативности. В последнее время набирает популярность изучение гендерных особенностей детей. Гендерный подход включает в себя психологические характеристики гендерной дифференциации, выявление отличий в понимании социального и биологического пола как совокупности физиологических и морфологических особенностей [18]. Следовательно, гендерный подход является одним из условий развития креативности.

О гендерных отличиях и особенностях начали говорить давно.

Американский психолог Джон Мани в своих исследованиях в 1955 году ввел новое понятие – гендер. Понятие «пол» было разделено на биологическую (sex) и социальную (gender) составляющую. Понятие гендера получило распространение только в 1970-х годах XX века – до этого периода половая принадлежность считалась однозначной. XX век дал новый толчок для углубленного изучения этой темы. Дж. Мани ставил перед собой задачу доказать, что пол – это не эквивалент судьбе, не все зависит от биологических особенностей. В 80-х годах было установлено, что пол – многоуровневая, сложна система, в которой элементы формируются не совместно, а разновременно, в зависимости от стадии развития человека. От этих исследований осмысление половых отношений приобрело дифференциальный характер. Пол как категорию педагогики разделили на более четкие составляющие: генетический, хромосомный, морфологический и т.д. [35].

Рост интереса к теме пола и половых особенностей усложнил структуру исследования и привел к путанице. Под словом «пол», «половые» и т.д. зачастую понимали все, что относится к отличиям в поведении, физиологии, психологии между мужчинами и женщинами. Сама основа слова «пол» как природные различия стала подменяться любыми различиями, в том числе и социальными. Это и потребовало сделать в науке определенные терминологические уточнения, а именно – разграничить природные и социальные различия.

Профессор, доктор психологических наук, Г. М. Коджаспирова в соавторстве с кандидатом психологических наук, педагогом-психологом А. Ю. Коджаспировым в педагогическом словаре четко разграничили понятия «пол» и «гендер». «Пол – категория биологического деления людей на мужчин и женщин». В данном определении ключевым является биологическое деление. Половую роль они определяют как модель поведения, которой придерживается индивид. При условии соответствия

поведения индивида той или иной модели, его относят к определённому полу – мужскому или женскому. По мнению авторов, в жизни ребенка происходит приобретение определенных особенностей поведения, отношение себя к определенному полу или, по-другому, половая идентификация [33].

Понятие гендер Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров рассматривают очень близко к полу. «Гендер – совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять человеку в зависимости от его пола». Главным отличием понятий пол и гендер авторы выделяют то, что нормы могут пересматриваться каждым поколением. Кроме того, нормы отличаются в различных группах и в каждом обществе понимаются по-разному [33].

Известные психологи Б. Г. Мещеряков и В. П. Зинченко в своем психологическом словаре тоже дали определения исследуемым понятиям. Пол они определяли как комплекс физических и социальных признаков, благодаря которым индивида относят к мужскому или женскому полу. В определении половой идентичности авторы утверждали, что индивид сам определяет свою половую принадлежность. Половая роль – стереотипы поведения, свойственные для определенного пола [44].

Определение гендера авторы не дают, однако из представленного понятия «гендерная роль» нетрудно сделать вывод о представлении автора о гендере. «Гендерная роль (англ. gender role) – поведение, нормативно ожидаемое от индивидов мужского и женского пола» [44]. Исходя из приведенных определений, можно сделать вывод, что авторы Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко вводят определенное деление между исследуемыми понятиями, а именно – наравне с иными авторами утверждают об отношении пола к природным, а гендера к социальным составляющим.

Американский психолог Шон Берн в своих работах очень четко регламентирует разницу в понятиях гендер и пол. В доказательство своей позиции Ш. Берн наряду с научными исследованиями приводит и

собственные рассуждения. По верному замечанию автора, психологи часто стараются разграничить эти два родственных понятия, понимая под полом биологическую составляющую, то, что нельзя изменить, что заложено в человека природой, а под понятием «гендер» – различия, которые создает сам человек под влияние культуры. Однако зачастую причинно-следственная связь между данными понятиями неизвестна или не полностью изучена. Понятие «пол» и «гендер» могут быть связаны не только биологическими или социальными мотивами, но и перечисленными мотивами в совокупности. В результате исследований было выявлено, что многие гендерные отличия, которые мы привыкли считать биологическими, и соответственно, должны называть «половые», исходят из социальных норм [7].

Рассмотрим еще один взгляд на понятия «гендер» и «пол». Советский и российский социолог, психолог И. С. Кон в своих исследованиях делает вывод о том, что пол – это биологические особенности строения, объясняющие расхождение в анатомическом, физиологическом и психическом развитии, поведении и т.д. Именно после рождения биологические факторы дополняются социальными, и уже нельзя говорить только о половых особенностях – биологическая и социальная составляющая начинают воздействовать «сообща». Понятие «гендер», по мнению И. С. Кона, делится на 2 смысла. В широком смысле под гендером следует понимать любые психологические и поведенческие свойства. В узком смысле понятие гендера подменяется понятием «социальный пол», подразумеваются сферы деятельности, которые уже не зависят от биологических особенностей, а полностью зависят от социальной организации общества. Также автор данной статьи уверяет нас, что из-за отсутствия устоявшегося определения и частой путаницы в понятиях, важно смотреть на контекст [35].

Е. П. Ильин, доктор педагогических наук, в своей книге «Пол и гендер» тоже пытается разобраться в различиях между этими понятиями. Он упрекает своих коллег в сложившейся путанице, согласившись с Ш. Берном, и просит

авторов еще в начале работы расшифровывать свое понимание этих определений. Также автор настаивает на назывании вещей своими именами. Если говорят о биологических различиях, то следует использовать понятие «пол» (в международной литературе – «секс»). Когда же говорят о психосоциальных, культурных ролях, лучше использовать понятие «гендер». Так автор подтверждает ранние исследования других авторов [29].

На современное представление гендера и пола большое влияние оказала теория социального конструирования гендера. Авторами данной теории являются Д. Зиммерман, И. С. Клецина, К. Уэст. Эти авторы рассматривают определение гендера как достигаемый статус, который формируется в процессе социального воздействия, но не заложен природой. В результате этой теории образовались некоторые постулаты:

- 1) гендер возникает только в процессе социализации;
- 2) индивид сам оказывает влияние на формирование гендера.

Современные гендерная педагогика и гендерная психология опираются на социальную составляющую. Аспекты гендерного обучения интересуют педагогов, психологов, врачей и многих других ученых. Главной целью своих исследований они ставят изучение влияния различий между мальчиками и девочками на учебный процесс и способы восприятия материала [22].

Кандидат филологических наук А. А. Денисова, занимаясь темой гендерных исследований, предложила свою дифференциацию понятий «пол» и «гендер». Автор настаивает на том, что современная социальная наука должна разграничивать данные понятия. В словаре гендерных терминов А. А. Денисовой понятие «пол» основывается на исследованиях других авторов и понимается следующим образом: пол – это биологическая особенность, фундамент физиологических различий между мужчинами и женщинами, первопричина социальных различий. Социальные, гендерные различия индивиду диктует общество, культура, эпоха [18].

На основании исследований А. А. Денисовой можно сделать следующий вывод: психологические качества, виды деятельности, выбор профессий и поведения определяет не биологический пол, а социокультурные нормы поведения. Стоит отметить, что А. А. Денисова также определила причину появления путаницы в понятиях биологического пола и социокультурных нормах поведения: первопричину появления путаницы А. А. Денисова видит в существовании двух спорных теорий.

Первая теория – это теория социального конструирования гендера, которая была рассмотрена в данной работе ранее. В противопоставление теории социального конструирования гендера появился псевдогендерный подход, в котором понятие «гендер» подменилось понятием «социальный пол». Сторонники данной теории, среди которых немало представителей биодетерминизма, считают, что биологический пол заранее предопределяет социальные роли, тем самым уравнивая понятия «гендер» и «пол» [18].

Теоретиком и инициатором организации современного гендерного подхода в обучении является русский ученый, врач и педагог-новатор В. Ф. Базарный. В своих исследованиях В. Ф. Базарный доказал, что традиционное обучение ориентировано против природы ребенка, а значит вредит всему будущему поколению. Для стабилизации сложившейся ситуации ученый разработал авторскую технологию здоровьесбережения, которая была принята институтами Минздрава РФ, РАМН, РАН и утверждена правительством как общая федеральная программа. Уже много лет технология здоровьесбережения успешно реализуется в школах и детских садах.

В основу технологии здоровьесбережения В. Ф. Базарного было положено гендерное обучение. По мнению педагога, образование должно соответствовать принципу природосообразности, развивая в мальчиках мужское начало, а в девочках – женское. Автор отмечал, что формирование динамических стереотипов чувства и мышления, присущих конкретному гендеру, должно иметь систематический характер, более того – быть

ежесекундным. Все сказанное в совокупности позволяет сделать вывод, что гендерное обучение является самым удачным вариантом работы [38].

Одним из современных исследований гендерных различий в структуре педагогической одаренности занималась Г. И. Руденко. В результате данного исследования Г. И. Руденко были обнаружены гендерные различия и сходства в связях творческой и других педагогических переменных: у мальчиков творческая способность положительно изменяется в зависимости от развития познавательных процессов, качественного улучшения культуры взаимодействия и совершенствования речевых способностей и активно влияет на развитие артистизма, в то время как у девочек творческая способность зависит от активности и способности адаптировать материал [41].

Появление в педагогике понятия «гендер» имеет большое практическое значение для обучения младших школьников, поскольку именно в период обучения в начальной школе формируются понятия о самоопределении, зарождаются представления о жизненных целях и путях, доступных к ресурсам. В основе гендерного подхода в обучении лежит социальная ориентация. Гендерный подход в широком смысле определяется как «осознание того, что явления, происходящие в обществе, по-разному влияют на мужское и женское население, вызывая неодинаковые их реакции» [19]. Отсюда получаем, что главной целью гендерного подхода является установление своеобразия полов, специфических особенностей мужчин и женщин.

Гендерный подход в обучении – это одна из составляющих личностно-ориентированного подхода, которая учитывает гендерные особенности обучающихся и предполагает на основании этого определение содержания, форм и методов обучения, направленных на создание благоприятной образовательной среды, развитие личности в связи с ее природным потенциалом [21, с. 14].

Несложно заметить, что в основе гендерного подхода в обучении всегда лежит дифференциация. Как известно, дифференцированное обучение

– такая форма организации образовательного процесса, которая реализуется на основе разделения участников на различные группы как по индивидуальным особенностям обучающихся, так и по особенностям организации самих групп обучающихся и направленная на подбор специфических методов и приемов работы с каждой группой.

Дифференцированное обучение, организованное в рамках гендерного подхода при организации учебной работы, учитывает полоролевые интересы школьников, что приводит к повышению их мотивации к обучению. Несложно заметить, что большая заинтересованность обучающихся положительно сказывается на качестве обучения в целом.

Особое распространение гендерный подход получил в начальной школе. Цель гендерного подхода в начальной школе – помочь мальчикам и девочкам в полной мере реализовать свои способности, основываясь на личных особенностях восприятия. Поэтому современный гендерный подход в образовании, в начальной школьной в частности, позволяет решать несколько задач:

- 1) воспитывать партнерские отношения между девочками и мальчиками;
- 2) создать условия для успешного освоения гендерных ролей;
- 3) сформировать у обучающихся представление о лучших качествах, присущих девочкам и мальчикам [18].

Таким образом, на основе анализа исследований педагогов, психологов, социологов, медиков и многих других ученых можно сделать вывод о том, что в данный момент в понятийном аппарате гендерной педагогики и гендерной психологии возникли определенные трудности из-за смешения понятий «пол» и «гендер». Очень важно четко и структурировано понимать различие данных понятий. Пол – это природные, биологические особенности индивида, а гендер – особенности поведения, сформировавшиеся под действием общества. В этом делении определений более аргументированными кажутся мнения авторов, которые считают, что гендер

– это более общее понятие, в которое включаются социальные особенности мальчиков и девочек, первоисточником которых является пол. Изучение гендерных особенностей является очень важным, особенно в начальной школе.

Гендерный подход предполагает изучение различий в поведении, воспитании и обучении младших школьников. Учет гендерных особенностей в рамках гендерного подхода в обучении обуславливает выбор форм, методов и средств обучения. Обучение, организованное с учетом гендерного подхода, повышает учебную мотивацию младших школьников и открывает возможности для развития творческих умений обучающихся, их креативности и критического мышления. Поэтому изучение влияния гендерного подхода как условия развития креативности имеет не только теоретическое, но и большое практическое значение.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЕТОМ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

2.1. Организация и методы опытно-поисковой работы

В главе I был выявлен уровень изученности проблемы педагогических условий развития креативности младших школьников. Полученные данные научно-теоретического анализа позволили определить степень разработанности проблемы. В данном параграфе будут описаны организация и методы опытно-поисковой работы.

Базой исследования явились МАОУ лицей №110 им. Л. К. Гришиной и МАОУ СОШ №14.

МАОУ СОШ №14 является базой для реализации программы развития «Гендерный подход в воспитании и обучении учащихся основной школы на 2018-2021 годы».

В рамках данной программы реализуется отдельно-параллельная система обучения и воспитания, основанная на гендерном обучении учащихся, учитывающем особенности подхода к мальчикам и девочкам в образовательном процессе. Целью данной программы являются создание гендерно-ориентированной системы обучения с учетом психолого-возрастных особенностей развития обучающихся в основной школе, способствующей гармоничному личностному развитию в зависимости от пола, а также создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей обучающихся разного пола. Обучение в начальном и среднем звене осуществляется в параллели: класс «А» является классом девочек, а класс «Б» – классом мальчиков.

Планируемыми результатами реализации программы являются:

- Обновление системы обучения и воспитания в МАОУ СОШ №14;

- Дифференциация обучения, основанная на гендерном подходе и способствующая повышению качества образования;
- Успешное прохождение этапа социализации в условиях отдельно-параллельного обучения, способствующее принятию обучающихся мужской и женской роли;
- Создание условий для развития личности и внутриличностной позиции, направленной на обучение [51, с. 7].

Дифференцированное обучение с точки зрения гендерного подхода реализуется в МАОУ СОШ №14 с 2009 года. На сегодняшний день в школе накоплена достаточная теоретическая база. На момент начала перехода школы на дифференцированное обучение на основе гендерного подхода в 2009 году качество образования составляло 41%, но уже в 2014 году, когда завершился переход всей начальной школы на данное обучение, качество образования повысилось и составило 56%.

Основой создания данной программы развития явилось совместное с кафедрой психологии УрГПУ исследование. Данное исследование проводилось для выявления гендерных различий по следующим основаниям:

- различие в учебной мотивации обучающихся (гендерные классы более замотивированы на учебный процесс);
- различия в уровне школьной тревожности (обучающиеся гендерного класса менее подвержены тревожности);
- социальные контакты со сверстниками (обучающиеся смешанных классов испытывают большее переживание социального стресса);
- ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и т.д.
- доминирующие личностные особенности (в гендерном классе преобладание открытости и конформного вида поведения) [51].

В исследовании приняли участие 50 школьников: 25 учеников 4-х классов, обучающихся в МАОУ лицей №110 им. Л. К. Гришиной и 25 учеников 4 «Б» класса МАОУ СОШ №14.

1. Контрольная группа – 25 школьников, обучающихся 4-х классов МАОУ лицей №110 им. Л. К. Гришиной. Группа мальчиков 4 «А» класса (12 человек) и 4 «Б» класса (13 человек).
2. Экспертная группа – 25 школьников (класс мальчиков), обучающихся 4 «Б» класса в МАОУ СОШ №14.

В своей работе мы придерживаемся концепции, сформулированной в главе I, согласно которой развитие креативности является сложным процессом, определяемым многими условиями. Для успешного развития креативности необходимо учитывать гендерные особенности младших школьников как одного из важнейших педагогических условий.

Для того, чтобы провести диагностическую работу, было необходимо выделить критерии для выявления уровня развития креативности младших школьников. «Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мера суждения, оценки какого-либо явления» [33, с. 67].

Основываясь на теоретических выводах Э. П. Торренса – основоположника обособления креативности из творческих способностей, исследованиях Л. Л. Терстоуна и М. Стайна, разработках Дж. Гилфорда можно выделить следующие критерии креативности:

- легкость/беглость (как быстро человек выполняет тестовые задания);
- оригинальность (точность ответа и его минимальная встречаемость);
- разработанность (детальная разработка придуманных идей).

Уместность применения данных критериев к оценке уровней развития креативности объясняется несколькими причинами: во-первых – ключевые теоретические позиции, описанные в первой главе, во-вторых – научный аппарат исследования, характеристики диагностического инструментария, в-третьих – существующие условия и возможности проведения исследования.

Исследование нацелено на выявление уровня развития креативности у младших школьников. Это позволит обосновать эффективность гендерного подхода как педагогического условия ее развития.

В качестве базового метода был использован метод тестирования.

Для исследования был использован тест творческого мышления Э. П. Торренса. В основе теста лежит исследование дивергентного мышления, способности порождать новые идеи, разрабатывать их. Основа данного теста – построение образа на основе графического стимула, невербальный буклет. Задания данного теста предназначены для детей, начиная с дошкольного возраста и до окончания школы. Ответы на все задания даются в виде рисунков и подписью к ним. Обучающимся предлагается поэтапно выполнить три субтеста (Приложение 1).

Подготовка обучающихся к проведению исследования заключается в том, чтобы настроить их на свободу творчества. Перед проведением исследования предлагается инструкция: «Друзья! Сегодня вам предстоит выполнить увлекательные задания. Эти задания потребуют от вас проявить фантазию и воображение. Эта работа поможет узнать, насколько хорошо вы умеете выдумывать новое и решать разные проблемы. При выполнении каждого задания старайтесь придумать что-то совершенно новое, то, чего до вас еще не делали. Помните, что нет правильного или неправильного ответов. Дайте волю своему воображению и вам обязательно понравится!»

Первый субтест. Стимульный материал – овал, вырезанный из цветной бумаги, размером с куриное яйцо. Необходимо придумать рисунок, взяв овал за основу и дополнить его названием. На работу отводится 10 минут. В данном субтесте исследуется оригинальность, оценивается предмет, нарисованный в цветной приклеенной фигуре, и разработанность, проявляющаяся в наличие деталей, продуманности идеи.

Инструкция: «Перед вами овал из цветной бумаги. Возьмите овал, приклейте в любую часть листа, нарисуйте законченную картинку с этой фигурой и дайте ей название. У вас есть 10 минут на выполнение задания.»

Второй субтест: 10 незаконченных стимульных фигур. Задание – добавить элементы, чтобы получился законченный рисунок, и придумать ему название. Время выполнения – 10 минут. В данном тесте в большей степени можно определить все критерии. Ярче всего представлена оригинальность как основной критерий креативного мышления. Ответы получают шкалу оценки и делятся на категории: часто встречающиеся – не оцениваются баллами, оригинальные ответы от 4,99% до 2% частоты считаются по одному баллу и нестандартные ответы, встречающиеся реже 2%, оцениваются удвоенным баллом. Критерий беглости также считается в баллах: оцениваются только адекватные рисунки. Работы, не получившие балл за беглость, не допускаются для дальнейшего исследования. Разработанность в данном субтесте проявляется ярко – в рисунках может присутствовать определенное количество деталей, уточняющих задумку.

Инструкция: «Перед вами 10 незаконченных фигур. Вы можете дорисовать к ним что угодно, и тогда у вас получатся интересные картинки, а может целые истории. На задание у вас есть 10 минут. Не забывайте придумывать названия к картинкам.»

Третий субтест. Стимульный материал – 6 пар параллельных линий. Задание состоит в создании рисунка на основе стимульного материала. Время на выполнение задания – 10 минут. Оценивание происходит как во втором субтесте. Кроме того, могут начисляться дополнительные баллы за оригинальность, если картинки объединяются историей, подписями.

Инструкция: «Постройте как можно больше предметов и сюжетных картинок для каждой пары линий. Линии должны быть основой вашей картинки. Вы можете рисовать между линиями, над линиями, вокруг линий – как вам будет удобнее. Составьте как можно больше картинок.»

По окончании работы над последним субтестом учитель собирает работы обучающихся для дальнейшей обработки результатов.

Полученные данные позволяют зафиксировать 3 уровня развития креативности младших школьников: «низкий», «средний» и «высокий».

Низкий уровень (0-20 балла) характеризуется отсутствием ярко выраженного интереса, трудностью в решении творческих задач, равнодушием к проблеме. У ребенка возникают трудности с выполнением заданий на поиск различных вариантов, задание выполняется пассивно (критерий легкости проявляется пассивно). Образы малоинтересные, непроработанные, творческий продукт имеет незавершенный вид (критерий разработанности присутствует на минимальной границе). Обучающийся, у которого выявлен низкий уровень креативности, избегает заданий повышенной сложности, не проявляет интерес к решению проблемно-поисковых задач. Также у детей данного уровня отмечается проблема с самоорганизацией.

Средний уровень (21-33 балла) характеризуется проявлением креативности в отдельных видах деятельности. Обучающиеся справляются с заданиями на поиск различных вариантов получения результата, но не стремятся к большому их числу (беглость развита на достаточном уровне, но требует дальнейшего развития). Выполнение творческих работ не вызывает затруднения, но интерес к творчеству непостоянный. Созданные образы интересны, детализированы. Творческий продукт имеет завершенный вид, однако он не до конца проработан (критерий разработанности развит соответственно среднему уровню). Обучающиеся отдают большее предпочтение заданиям с более сложным уровнем, но не всегда проявляют настойчивость в достижении результата. Освоение способов творческой деятельности идет в среднем темпе, успех в освоении материала непостоянен.

Высокий уровень (34-50 баллов) характеризуется самостоятельностью решений, творческой активностью, дивергентностью и быстротой мышления, критичностью ума, умением проявлять себя в творческих видах деятельности. Обучающимся данного уровня легко даются задания на нахождение разных способов классификации, поиск различных вариантов получения результата, генерирование большого количества идей. Работа

выполняется полностью самостоятельно, обучающиеся в помощи учителя не нуждаются. Творчество ребенка высокого уровня самобытно, оригинально и имеет отпечаток личности создателя. Способы творческой деятельности осваиваются легко и быстро. Созданный ребенком творческий продукт полностью завершен. У ребенка наблюдается постоянный интерес к проблемно-поисковым задачам, отмечается регулярная адекватная самооценка.

В итоге, выделенные уровни креативности младших школьников позволяют более четко описать особенности развития. Выбранный для исследования тест творческого мышления Э. П. Торренса позволяет определить такие критерии развития креативности, как оригинальность, беглость и гибкость. Опытно-поисковая работа проводилась в 2-х группах: контрольной и экспертной. Экспертная группа – обучающиеся класса мальчиков МАОУ СОШ №14, в процессе обучения которых создаются условия, учитывающие психологические, физиологические и социально-ролевые качества мальчиков, что может способствовать лучшему развитию креативности. Контрольная группа – обучающиеся МАОУ лицея №110 им. Л. К. Гришиной. В данной школе не реализуются программы, направленные на учет гендерных особенностей. Обучение строится в традиционной классно-урочной системе в классах по смешанному типу.

2.2. Реализация гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников в МАОУ СОШ №14

В МАОУ СОШ № 14 с 2009 года в процессе обучения успешно реализуется дифференциация классов на основании гендерного подхода. Гендерный подход был принят к работе для обучения школьников, основываясь на физиологических, психологических и социально-ролевых типах мальчиков и девочек.

В классе мальчиков обучение организуется с учетом таких гендерных особенностей, как тип психики, познания и структурной организации деятельности. Мальчики и девочки отличаются в интеллектуальном развитии: у мальчиков в период обучения в начальной школе, хорошо развиты математические и зрительно-пространственные способности. Мальчикам необходима конкретность в обучении, наличие четкой цели [25]. При организации обучения следует учитывать данные особенности. В классе мальчиков на уроках организуется постоянная работа, значит урок должен строиться активно, с применением постоянной смены видов деятельности. Большим интересом в данном классе пользуются уроки математики и окружающего мира.

От типов психики напрямую зависит и темп работы, и усвоение информации: мальчикам необходим быстрый темп работы, они активизируются на короткий период времени и их внимание ослабевает, как только начинается повторение и закрепление материала. Исходя из этой особенности, мальчики постоянно должны быть включены в работу, им предлагаются задания на активизацию внимания. Уроки закрепления знаний строятся учителем с учетом открытия чего-то нового, создания новой проблемной ситуации. Урок контроля знаний проходит с дифференциацией заданий, усовершенствованием уже знакомых вариантов вопросов. Программа строится с минимальным количеством повторений пройденного материала. В уроке присутствует разнообразие и постоянное обновление предлагаемых для решения задач и логических заданий. По способу восприятия материала у мальчиков развито абстрактное мышление, то есть для изучения материала используются диаграммы, символы, графики. Метод создания интеллект-карт является основой для изучения нового материала в классе мальчиков и активно применяется на уроках. Задания имеют четкую линию без лишних деталей, не требуют длительного и многоэтапного решения.

Урок-путешествие по предложенной карте-маршруту, плане или схеме. На уроке математики мальчики самостоятельно моделируют из геометрических фигур транспорт, на котором будет происходить передвижение по карте.

Третьей особенностью является различие во внимании учащихся: у мальчиков оно подвижное. Мальчикам необходимо постоянно активно работать, включаясь в решение проблем урока. Метод проблемных ситуаций становится основой обучения в гендерном классе мальчиков. Для поддержания внимания в таком классе применяются такие формы урока, как соревнования, КВН, диспут и другие. Получив определенное задание, мальчики полностью погружаются в его выполнение, не слыша при этом комментарии и дополнения для более правильного выполнения работы. Поэтому мальчикам учитель дает четкую инструкцию еще до момента начала выполнения работы. Так как мальчики включаются в урок не сразу после звонка, то новый материал вводится в середине урока, а начальный этап проходит с использованием нестандартных вопросов и заданий, с которыми ребенок обязательно справится. Здесь реализуется важный аспект: создание ситуации успеха для появления положительного настроения на урок.

Ситуация успеха в гендерном классе реализуется через различные методы и приемы:

- «Эмоциональное поглаживание», похвала, комплименты от учителя. Данный прием помогает обучающемуся поверить в себя и свои силы.
- Прием «Умышленная ошибка» употребляется в известном учебном материале: используется в доказательстве в качестве опорного знания.
- «Эврика» – создание условий, при которых ребенок приходит к выводу, выполняя учебное задание.
- «Отсроченная отметка» – отметка выставляется только тогда, когда обучающийся заслуживает положительную или повышенную отметку.
- «Самостоятельный выбор задания» – задания одинаковые, но обучающиеся самостоятельно выбирают объем и сложность

выполнения. При использовании данного приема формируется навык не теряться в ситуации выбора, происходит приучение к осознанному выбору, адекватной самооценке.

- «Портфолио» позволяет каждому обучающемуся наглядно видеть свои достижения, что создает повод для гордости и переживание успеха.

В зависимости от гендера изменяется работа преимущественного полушария, а значит и различаются успехи в овладении видами деятельности. У мальчиков ведущее полушарие – правое, что обуславливает их успехи в математике, более развитую пространственную ориентацию, predisposition к творческому решению задач [38, с. 80].

Для класса мальчиков в МАОУ СОШ №14 учителем создается особая образовательная программа, в рамках которой предусмотрено углубленное изучение предметов технической направленности. Увеличено количество часов изучения математики, окружающего мира. В рамках элективных курсов классом мальчиков изучается черчение и робототехника.

Пятая особенность, на основании которой строится обучение – восприятие окружающего мира. Мальчики активно включаются в поисковую деятельность и уже по результатам этой деятельности могут делать выводы (от общего к частному – дедуктивное мышление). Этот аспект находит отражение в использовании метода «Мозговой штурм». Мальчики активно включаются в деятельность, предлагают разные варианты, непохожие друг на друга, активно подключают фантазию. В процессе обучения с учетом гендерного подхода в классе мальчиков реализуется подход к формулированию правил через практические действия, осуществление выявления закономерностей, осмысление теории после практической работы с материалом.

Групповая динамика определяет еще одну особенность гендерного обучения. Мальчикам важен результат, ради достижения которого они готовы идти на нарушение некоторых правил. Групповая динамика накладывает отпечаток на успеваемость: мальчикам важна неформальная

иерархия (если он не находится на лидирующих позициях, то у него ухудшается успеваемость). И последний аспект групповой динамики – работа в группах с обязательным включением элементов соревновательности и сменой лидера. Мальчики создают структурированную команду и быстро включаются в работу. Учет гендерных особенностей утверждает использование соревнований преимущественно в классах мальчиков, моделирование ситуаций успеха класса как одного из методов развития креативности. В классе мальчиков очень большое значение имеет соревновательный эффект, поэтому организуется проведение выставок личных достижений мальчиков, групповая работа, командные соревнования.

Различное отношение к похвале своей деятельности является еще одним основанием для построения работы при дифференциации на основе гендерного подхода. Мальчики совершенно адекватно реагируют на свою оценку, не расстраиваясь из-за плохих, зато положительные оценки побуждают их к действию, поднимая желание сделать еще лучше. Мальчикам важно, чтобы их оценивали (благодарили, хвалили) в присутствии важных для него лиц, поэтому учитель во время общения с родителями старается хвалить при ребенке. Для учета данного основания в классе мальчиков проходят открытые собрания для детей и родителей, на которых учитель готовит характеристику по каждому ученику, выделяя все его сильные стороны.

Уровень двигательной активности тоже изменяется в зависимости от гендерных особенностей. Мальчикам хочется выплеснуть свою энергию, соответственно, мальчикам подходит режим большей двигательной активности. Особый акцент в классе мальчиков делается на здоровьеразвивающую технологию В. Ф. Базарного. В данной технологии обязательными этапами становятся:

- 1) дыхательная гимнастика в начале урока;
- 2) режим динамической смены поз;

- 3) обязательное использование 2 физ. минуток, в классе мальчиков их количество увеличивается в связи с потребностью детей;
- 4) упражнения на зрительную координацию;
- 5) использование массажных шариков для развития мелкой моторики и снятия усталости;
- 6) рефлексия на уроке совмещается с пальчиковой гимнастикой, совершая движения пальцев рук, ребенок отвечает на вопросы.

На переменах деятельность обучающихся организуется с учетом физических упражнений, но избегая травматизма. В школе для данных классов предоставляются помещения (спортивные залы и площадки) для реализации потребности мальчиков в движении во время динамических пауз и перемен между уроками.

Обучающиеся в зависимости от гендера отличаются в использовании окружающего пространства. Мальчикам зачастую требуется больше пространства, чем девочкам. Для мальчиков это природосообразно. Также классы мальчиков имеют специфическое оснащение кабинетов: в них присутствуют наборы «ЛЕГО», конструкторы и настольные игры. Реализация технологии здоровьесбережения В. Ф. Базарного тоже накладывает отпечаток на техническое оснащение кабинета.

1. В кабинете между партами есть место для свободного движения и удовлетворения естественной потребности ребенка в движении.
2. Расстановка парт меняется не реже, чем раз в месяц.
3. В кабинете имеются конторки (парты для работы в режиме телесной вертикали), за которые ребенок может встать в любой момент и продолжить выполнять занятие там.
4. В классах имеются массажные коврики-тренажеры.

Специалисты научного центра психического здоровья РАМН утверждают, что вся современная система смешанного обучения ориентирована на некоторую бесполоую личность. Гендерные различия мальчиков и девочек в процессе обучения проявляются только на уроках

труда и физкультуры. Мальчикам сложнее адаптироваться под требования программы и учителя, поэтому они оказываются менее успешными в учебе. Это накладывает отпечаток на мальчиков, вселяя в них комплекс неполноценности.

Таким образом, можно сделать вывод, что гендерный подход является условием формирования креативности. В ходе обучения учитываются такие гендерные особенности, как особенность психики и познания, различие во внимании, работа преимущественного полушария, групповая динамика, различное отношение к похвале своей деятельности, уровень двигательной активности и использование окружающего пространства. От данных особенностей зависит темп работы и усвоения информации, структурная организация деятельности, организация пространства в классной комнате, что оказывает влияние и на формирование креативности.

Исходя из всех ранее рассмотренных особенностей обучения, можно сделать вывод, что гендерное обучение наиболее точно отражает запрос государственного стандарта на личность обучающегося. Именно с учетом гендерных особенностей становится возможным индивидуализировать процесс обучения и направить его на развитие креативности. Педагогические условия, реализуемые в МАОУ СОШ №14, учитывают гендерные различия мальчиков и девочек, создавая среду для успешного обучения и развития креативности.

2.3. Анализ эффективности реализации гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников в МАОУ СОШ №14

Для подтверждения эффективности реализации гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников в МАОУ СОШ №14 в опытно-поисковой работе участвовали две группы школьников: «контрольная группа» – 25 человек, обучающиеся МАОУ лицей

№110 им. Л. К. Гришиной и «экспертная группа» – 25 человек, обучающиеся МАОУ СОШ №14, обучение в данной школе реализуется с учетом гендерного подхода.

В рамках опытно-поисковой работы для выявления эффективности реализации педагогического условия развития креативности младших школьников была проведена диагностика обучающихся 4-го «Б» класса мальчиков МАОУ СОШ №14.

Для выявления уровня развития креативности младших школьников был проведен тест творческого мышления Э. П. Торренса, направленный на исследование дивергентности мышления, способности порождать новые идеи, разрабатывать их.

В таблице 1 приведем результаты, полученные впоследствии проведения 1-го субтеста (невербальная часть) по двум критериям (оригинальность и разработанность) теста творческого мышления Э. П. Торренса в экспертной группе класса мальчиков.

Таблица 1

Результат исследования уровня креативности экспертной группы по 1 субтесту

№	Ученик:	Субтест 1	
		Оригинальность	Разработанность
1	Артем Ю.	1	2
2	Максим Б.	0	2
3	Артем Ш.	1	1
4	Дмитрий Б.	0	0
5	Аркадий Ч.	1	0
6	Роман Г.	1	1
7	Михаил С.	0	2
8	Александр В.	1	2
9	Павел И.	1	2
10	Дмитрий Д.	1	2
11	Виктор П.	0	1
12	Савелий К.	0	1
13	Кирилл П.	0	1
14	Сергей К.	1	1
15	Евгений П.	0	2

Продолжение таблицы 1

16	Алексей Н.	0	1
17	Денис К.	0	1
18	Леонид Н.	0	1
19	Богдан К.	0	1
20	Алексей М.	1	2
21	Данила Л.	0	1
22	Глеб Л.	0	1
23	Егор С.	0	1
24	Эдуард В.	1	2
25	Альберт Б.	0	2

Посредством данного субтеста исследовались 2 критерия: оригинальность и разработанность. Оригинальность представлена созданием творческого продукта из стимульного материала. Максимальный результат за выполнение задания – 1 балл. В экспертной группе критерием оригинальности соответствуют 10 школьников, что составляет 40% от общего количества обучающихся экспертной группы. Разработанность реализуется в детальной проработке стимульного материала, создании готового продукта. Максимальный результат за выполнение задания – 2 балла. У 10 обучающихся выявлен максимальный балл из возможных по данному критерию, 13 школьников получили 1 балл. Только у 2 школьников данный критерий не был выявлен.

По результатам проведения 2 субтеста теста творческого мышления Э. П. Торренса был выявлен уровень развития креативности по трем критериям: беглость, оригинальность, разработанность. При исследовании были получены результаты, которые представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования уровня креативности
экспертной группы по 2 субтесту

№	Ученик:	Субтест 2		
		Беглость (легкость)	Оригинальность	Разработанность
1	Артем Ю.	9	4	5
2	Максим Б.	9	6	3
3	Артем Ш.	6	5	4

Продолжение таблицы 2

4	Дмитрий Б.	10	4	3
5	Аркадий Ч.	9	6	4
6	Роман Г.	10	4	5
7	Михаил С.	10	4	0
8	Александр В.	4	3	5
9	Павел И.	5	2	2
10	Дмитрий Д.	7	6	4
11	Виктор П.	9	2	0
12	Савелий К.	10	6	4
13	Кирилл П.	9	4	4
14	Сергей К.	3	1	2
15	Евгений П.	5	3	3
16	Алексей Н.	7	4	3
17	Денис К.	10	6	6
18	Леонид Н.	8	4	3
19	Богдан К.	10	6	4
20	Алексей М.	10	8	8
21	Данила Л.	9	5	3
22	Глеб Л.	8	5	3
23	Егор С.	10	6	4
24	Эдуард В.	9	6	7
25	Альберт Б.	5	3	3

В рамках данного субтеста критерий беглости оценивался количеством адекватных рисунков на основе стимульного материала. Из общего количества обучающихся 8 школьников по критерию «беглость» получили максимальный результат, равный 10 баллам. При анализе работ обучающихся было замечено, что критерий оригинальности оказался в значительной мере менее проработанным: не все работы были оригинальными, стимульный материал вызывал типичные образы. Минимальный балл у всех обучающихся был получен по критерию «разработанность проблемы».

В рамках проведения 3 субтеста теста творческого мышления Э. П. Торренса обучающимся в качестве стимульного материала были предложены 6 пар параллельных линий. Полученные результаты исследования по данному субтесту представлены в таблице 3.

Результаты исследования креативности экспертной
группы по 3 субтесту

№	Ученик:	Субтест 3		
		Беглость (легкость)	Оригинальность	Разработанность
1	Артем Ю.	6	3	4
2	Максим Б.	6	3	3
3	Артем Ш.	6	4	3
4	Дмитрий Б.	6	3	3
5	Аркадий Ч.	6	3	1
6	Роман Г.	6	3	5
7	Михаил С.	6	4	1
8	Александр В.	5	3	3
9	Павел И.	5	1	4
10	Дмитрий Д.	6	5	3
11	Виктор П.	6	1	2
12	Савелий К.	6	4	4
13	Кирилл П.	5	2	1
14	Сергей К.	3	3	3
15	Евгений П.	4	2	2
16	Алексей Н.	5	3	3
17	Денис К.	6	3	4
18	Леонид Н.	5	2	4
19	Богдан К.	6	5	6
20	Алексей М.	6	4	7
21	Данила Л.	6	5	5
22	Глеб Л.	6	4	2
23	Егор С.	6	4	4
24	Эдуард В.	6	3	4
25	Альберт Б.	4	2	2

В рамках данного субтеста критерий беглости оказался наиболее исследованным, у 17 обучающихся выявлен результат, равный 6 баллам, что является максимальным баллом по данному критерию субтеста. Критерий беглости развит на высоком уровне у 68% обучающихся. Беглость основывается на большом количестве идей: обучающиеся создали образы к каждой паре линий за указанный промежуток времени.

Ни одна из выполненных обучающимися работ 3-го субтеста не соответствовала максимальному баллу по критерию «оригинальность». Созданные образы были типичными, соответствовали шаблону, стимульные материалы не связывались общей историей. Двое обучающихся набрали минимальный балл по критерию «оригинальность», несмотря на высокий балл критерия «беглость». Пять обучающихся набрали высокие баллы оригинальности, так как их рисунки на основе стимульного материала не соответствовали типичному представлению, были нестандартными.

Наравне с типичными образами, все оригинальные ответы носили разработанный характер. Стимульный материал был детально решен.

По результатам проведения опытно-поисковой работы в экспертной группе были выделены уровни развития креативности. Данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уровни развития креативности младших школьников по результатам тестирования в экспертной группе

№	Ученик:	Субтест 1		Субтест 2			Субтест 3			Суммарный балл	Уровень креативности
		Оригинальность	Разработанность	Беглость	Оригинальность	Разработанность	Беглость	Оригинальность	Разработанность		
1	Артем Ю.	1	2	9	4	5	6	3	4	34	ВУ
2	Максим Б.	0	2	9	6	3	6	3	3	32	СУ
3	Артем Ш.	1	1	6	5	4	6	4	3	30	СУ
4	Дмитрий Б.	0	0	10	4	3	6	3	3	29	СУ
5	Аркадий Ч.	1	0	9	6	4	6	3	1	30	СУ
6	Роман Г.	1	1	10	4	5	6	3	5	35	ВУ
7	Михаил С.	0	2	10	4	0	6	4	1	27	СУ
8	Александр В.	1	2	4	3	5	5	3	3	26	СУ
9	Павел И.	1	2	5	2	2	5	1	4	22	СУ
10	Дмитрий Д.	1	2	7	6	4	6	5	3	34	ВУ
11	Виктор П.	0	1	9	2	0	6	1	2	21	СУ
12	Савелий К.	0	1	10	6	4	6	4	4	35	ВУ

Продолжение таблицы 4

13	Кирилл П.	0	1	9	4	4	5	2	1	26	СУ
14	Сергей К.	1	1	3	1	2	3	3	3	17	НУ
15	Евгений П.	0	2	5	3	3	4	2	2	21	СУ
16	Алексей Н.	0	1	7	4	3	5	3	3	26	СУ
17	Денис К.	0	1	10	6	6	6	3	4	36	ВУ
18	Леонид Н.	0	1	8	4	3	5	2	4	27	СУ
19	Богдан К.	0	1	10	6	4	6	5	6	38	ВУ
20	Алексей М.	1	2	10	8	8	6	4	7	48	ВУ
21	Данила Л.	0	1	9	5	3	6	5	5	34	ВУ
22	Глеб Л.	0	1	8	5	3	6	4	2	29	СУ
23	Егор С.	0	1	10	6	4	6	4	4	35	ВУ
24	Эдуард В.	1	2	9	6	7	6	3	4	38	ВУ
25	Альберт Б.	0	2	5	3	3	4	2	2	21	СУ

Результаты исследования в экспертной группе показали уровень развития креативности школьников, принимающих участие в исследовании. У 10 обучающихся был выявлен высокий уровень развития креативности. Данные обучающиеся умеют креативно мыслить, быстро предлагают новые идеи, подробно прорабатывают каждую из них. В работе обучающиеся придерживаются индивидуального темпа, в помощи учителя не нуждается. Обучающиеся с высоким уровнем развития креативности обладают большим количеством идей, стремятся не просто создать образ по стимульному материалу, но и усовершенствовать его. У данной группы обучающихся критерий беглости в 2 субтестах представлен максимальным баллом, следовательно, в процессе работы обучающиеся успевали проработать каждый стимульный материал, создать образ. Большая часть идей, получивших баллы за беглость, разработаны. Оригинальность свойственна более половине ответов.

В экспертной группе у одного обучающегося выявлен низкий уровень креативности, что объясняет возникновение трудностей с выполнением заданий. Представленные образы малоинтересные и непроработанные. Обучающийся часто отвлекается. Несмотря на низкий уровень развития креативности, показатель креативности находится близко к границе среднего.

Все критерии имеют оценку выше нулевой границы, что соответствует показателю развития креативности на низком уровне.

У 14 обучающихся определен средний уровень развития креативности. Обучающиеся самостоятельно справились с выполнением задания на поиск вариантов. Образы интересные, продуманные, но интерес к творчеству непостоянный. У обучающихся данной группы развиты все параметры креативности на среднем уровне. По показателю «беглость» многие обучающиеся имеют высший балл во всех субтестах. Обучающиеся со средним уровнем развития креативности хорошо справляются с заданиями на поиск различных вариантов, однако оригинальность работ имеет изменчивый характер. Идеи имеют заверченный вид, но не до конца проработаны.

Представим данные исследования на выявление уровня креативности в экспертной группе в процентном соотношении (Рис. 1).

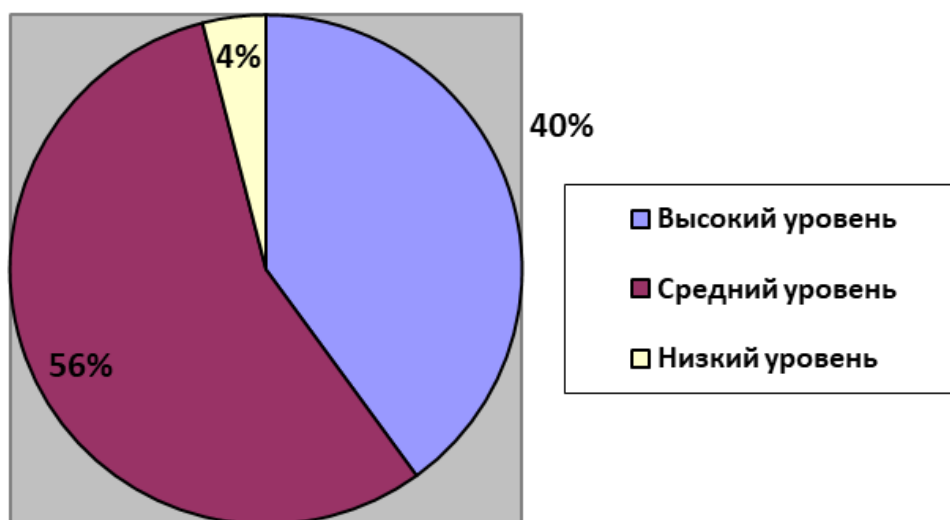


Рис. 1. Результаты диагностики уровня креативности младших школьников в экспертной группе

Данные, представленные в диаграмме, демонстрируют процентное распределение обучающихся экспертной группы. 40% обучающихся имеют высокий уровень развития креативности, 56% обучающихся обладают

средним уровнем, 4% обучающихся относятся к низкому уровню развития креативности.

В контрольной группе также было проведено исследование с использованием теста творческого мышления Э. П. Торренса на выявление уровня креативности. Исследование проводилось в мини-группах по классам. Обучающиеся работали по инструкции, самостоятельно. После проведения исследования выполненные работы были проанализированы, что позволило зафиксировать результаты, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Уровни развития креативности младших школьников по результатам тестирования в контрольной группе

№	Ученик:	Субтест 1		Субтест 2			Субтест 3			Суммарный балл	Уровень креативности
		Оригинальность	Разработанность	Беглость	Оригинальность	Разработанность	Беглость	Оригинальность	Разработанность		
1	Савелий Л.	0	0	7	2	0	5	3	2	19	НУ
2	Николай Л.	0	2	9	6	3	6	3	3	32	СУ
3	Костя З.	0	1	8	5	3	6	4	3	30	СУ
4	Ефим Г.	0	1	9	2	0	5	2	1	20	НУ
5	Виктор Т.	1	0	9	6	4	6	3	1	30	СУ
6	Евгений Б.	0	1	10	6	4	6	3	4	34	ВУ
7	Филипп К.	0	2	10	4	0	6	4	1	27	СУ
8	Тимофей З.	0	2	5	1	3	4	1	2	18	НУ
9	Андрей С.	0	1	10	5	4	6	5	5	36	ВУ
10	Артемий С.	1	2	7	6	3	6	5	2	32	СУ
11	Макар Д.	0	1	8	5	3	6	4	2	29	СУ
12	Лев В.	0	1	10	6	4	6	3	4	34	ВУ
13	Алексей Ж.	0	1	9	4	4	5	2	1	26	СУ
14	Максим Ф.	0	1	4	2	2	4	2	4	19	НУ
15	Дмитрий Д.	0	1	9	5	3	6	3	3	30	СУ
16	Мирон Р.	0	1	7	4	3	5	3	3	26	СУ
17	Глеб Н.	0	1	10	6	6	6	3	3	35	ВУ
18	Максим Б.	0	1	2	3	3	2	2	3	20	НУ

Продолжение таблицы 5

19	Матвей К.	0	2	5	1	3	4	1	2	18	НУ
20	Виталий В.	0	1	10	6	4	6	3	4	34	ВУ
21	Коля Х.	0	1	9	5	3	6	3	3	30	СУ
22	Артем Б.	0	1	8	5	3	6	4	2	29	СУ
23	Никита В.	0	2	10	4	0	6	4	1	27	СУ
24	Иван С.	0	1	4	3	2	4	2	4	20	НУ
25	Петр Х.	0	1	7	4	3	5	3	3	26	СУ

Результаты исследования в контрольной группе показали следующие данные: у 5 обучающихся выявлен высокий уровень развития креативности, то есть обучающиеся самостоятельны, предлагают новые проработанные образы, творческий продукт имеет полностью завершённый вид; 7 человек имеют низкий уровень, что говорит об отсутствии мотивации к творчеству и проблемами с самоорганизацией; у 13 обучающихся определен средний уровень развития креативности, который характеризуется работой по созданию творческого продукта в среднем темпе, творческий продукт имеет завершённый вид, но не хватает проработки деталей.

Представим данные исследования в процентном соотношении (Рис. 2).

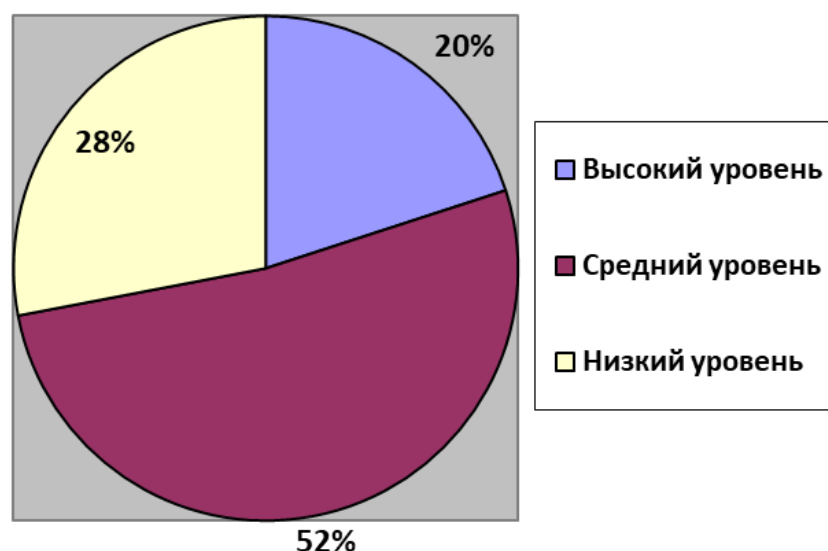


Рис. 2. Результаты диагностики уровня креативности младших школьников в контрольной группе

По результатам опытно-поисковой работы можно выявить различия в распределении обучающихся по уровням развития креативности. Высокий уровень развития креативности в экспертной группе составил 40% (10 человек), а в контрольной группе он равен 20% (5 человек), что говорит о более высоком уровне развития креативности в экспертной группе. Различие в среднем уровне при сравнении двух групп составили 4% (56% в экспертной и 52% в контрольных группах). Средний уровень развития креативности присущ половине обучающихся от общего количества исследуемых. Низкий уровень оказался выше в контрольной группе – 28% (7 человек), тогда как в экспертной группе он равен 4% (1 человек). Это говорит о том, что количество обучающихся с низким уровнем развития креативности в экспертной группе ниже в 7 раз. Данные представлены в сравнительной диаграмме (Рис.3).

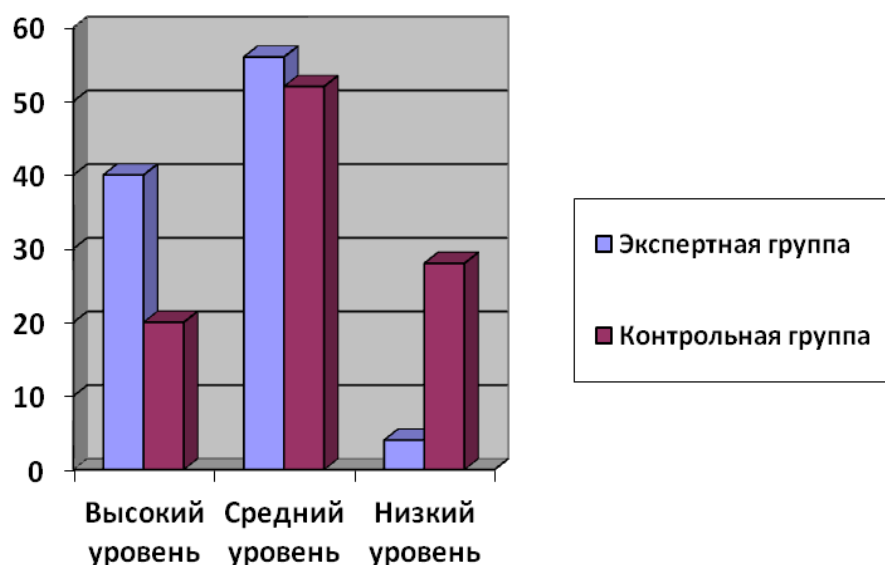


Рис. 3. Сравнение распределения обучающихся по уровням креативности в контрольной и экспертных группах

Для сравнения уровней креативности в контрольной и экспертной группах необходимо проследить за изменением среднего балла по критериям определения уровня креативности в данных группах соответственно. Проведем сравнение среднего балла по критериям развития креативности в

указанных группах обучающихся и представим полученные результаты в таблице 6.

Таблица 6

Сравнение среднего балла по критериям развития креативности

Критерии креативности	Группы исследования	
	Экспертная группа	Контрольная группа
Оригинальность	2,65	2,44
Беглость	6,78	6,58
Разработанность	2,77	2,2

Как мы видим, средние баллы по критериям развития креативности разнятся. Критерий «оригинальность» выше проявляется в экспертной группе, различие составляет 0,21 балл. Критерий беглости тоже преобладает в экспертной группе на 0,2 балла, а разность в степени разработанности проблемы равна 0,57 балла. Следовательно, средний балл по критериям преобладает в экспертной группе, т.е. классе, где созданы условия гендерного подхода к обучению.

На основании результатов проведенных исследований, полученных в рамках опытно-поисковой работы, можно сделать следующие выводы:

Во-первых, в экспертной группе уровень креативности по всем критериям (беглость, оригинальность, разработанность) выше. В экспертной группе, в сравнении с контрольной, динамика заметна по показателям.

Во-вторых, у обучающихся, относящихся к экспертной группе, общий уровень креативности заметно выше. Количество обучающихся с низким уровнем минимально, а высокий уровень выявлен у большего числа обучающихся.

В-третьих, при сравнении уровней креативности у обучающихся контрольной и экспертной групп были выявлены различия. Представители экспертной группы показали более высокие результаты. Следовательно, ребята из данного класса больше готовы к самостоятельной работе и

взаимодействию внутри коллектива, также у них больше сформированы навыки адекватной самооценки.

Полученные результаты дают практическое обоснование необходимости применения гендерного подхода как педагогического условия для эффективного развития креативности младших школьников. Обучающиеся экспертной группы имеют более высокий уровень развития креативности. Количество обучающихся с низким уровнем развития креативности минимально.

Педагогические условия гендерного подхода к обучению способствуют развитию креативности младших школьников, а значит являются необходимым условием для эффективного развития креативности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс социально-экономических преобразований ведет к смене требований, предъявляемых к образованию в целом и организации образовательного процесса в школе, в частности. В условиях роста конкуренции на рынке труда гораздо больше возможностей и перспектив у выпускников креативных, способных к творчеству.

В настоящий момент в современной науке достаточно полно представлены следующие условия развития креативности: 1) учет физиологических потребностей; 2) институты социализации; 3) социальная ситуация развития; 4) педагогические условия: личностно-ориентированная направленность образовательного процесса; использование в практике образования программ, методов и приемов, направленных на развитие креативности; создание психологически благоприятного климата, ситуации успеха для всех субъектов образовательного процесса; установление гармоничных отношений между родителями, а также между родителями и обучающимися. Несмотря на широкую изученность проблемы условий развития креативности младших школьников, малоизученными остаются вопросы о возможностях гендерного подхода в данном процессе.

Проблема развития креативности младших школьников в образовательном процессе в рамках школьного обучения является одной из главных, от решения которой во многом зависит совершенствование всего образовательного процесса, направленного на гармоничное развитие личности. Однако в настоящее время в образовательных организациях отмечается формальный характер организации образовательного процесса, направленного на реализацию гендерного подхода как условия развития креативности младших школьников, что и определило выбор темы исследования.

В работе «Гендерный подход в развитии креативности младших школьников» была поставлена цель – выявить, теоретически и практически

обосновать гендерный подход как педагогическое условие развития креативности младших школьников.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи.

1. Осуществить теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития креативности младших школьников.

Понятие «креативность» характеризуется многоаспектностью, изучается в различных подходах и направлениях. В широком смысле, креативность – это интеллектуальные творческие способности, уход от стереотипных способов мышления. В более узком значении, креативность – дивергентное мышление, в основе которого возможность предлагать новые, правильные идеи. В рамках нашего исследования за основу берется определение М. А. Холодной, которая понимает креативность «как способность порождать множество оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности» [63, с. 55].

В ходе теоретического анализа литературы были выделены критерии для определения креативности младших школьников. Основываясь на трудах Э. П. Торренса, выделяются легкость/беглость, оригинальность и разработанность.

2. Исследовать понятие и сущность гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников.

Понятия «пол» и «гендер» имеют контекстный характер, однако исследователи А. Ю. Коджаспиров и Г. М. Коджаспирова определили пол как категорию биологического деления людей на мужчин и женщин, а гендер как совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять человеку в зависимости от его пола. Очень важно четко и структурировано понимать различие данных понятий. В классификации данных определений более аргументированной кажется позиция авторов, которые считают, что гендер – это более общее понятие, в которое включаются социальные особенности мальчиков и девочек, но первоисточником этих особенностей являются пол, значит, в зависимости от

контекста понятия могут быть разделены или уравнены. Изучение гендера происходит для того, чтобы правильно выстроить образовательный процесс, подобрать наиболее эффективные методы обучения и воспитания и т.д.

Гендерное обучение наиболее точно отражает запрос государственного стандарта на личность обучающегося. Гендерный подход в обучении учитывает гендерные особенности обучающихся и предполагает на основании этого определение содержания, форм и методов обучения, направленных на создание благоприятной образовательной среды, развитие личности в связи с ее природным потенциалом. Именно с учетом гендерных особенностей становится возможным индивидуализация процесса обучения. Скомпенсировать особенности и недостатки гендера, преобразовать слабые места в сильные – вот главная задача педагога при обучении на основе гендерного подхода.

3. Выделить методы опытно-поисковой работы и особенности организации исследования.

В рамках опытно-поисковой работы нами использовался тест творческого мышления Э. П. Торренса. Целью данного теста является исследование дивергентного мышления, способности порождать новые идеи, разрабатывать их.

Диагностическое исследование было проведено на базе МАОУ СОШ №14 города Екатеринбурга и МАОУ лицей №110 им. Л. К. Гришиной. В исследовании приняло участие 50 младших школьников. Экспертная группа – 25 обучающихся 4 «Б» класса МАОУ СОШ №14. Школа является базой для реализации программы развития «Гендерный подход в воспитании и обучении учащихся основной школы на 2018-2021 годы». В рамках данной программы реализуется отдельно-параллельная система обучения и воспитания, основанная на гендерном обучении учащихся, учитывающем особенности подхода к мальчикам и девочкам в образовательном процессе. Целью данной

программы является создание гендерно-ориентированной системы обучения с учетом психолого-возрастных особенностей развития учащихся.

Контрольная группа – 25 обучающихся 4-х классов МАОУ лицей №110 им. Л. К. Гришиной. В данной школе реализуется смешанное обучение, гендерный подход не является педагогическим условием обучения.

На основании обозначенных критериев креативности (беглость, оригинальность и разработанность) стало возможным выделить и описать три уровня развития креативности.

Низкий уровень: характеризуется отсутствием ярко выраженного интереса, трудностью в решении творческих задач, равнодушием к проблеме.

Средний уровень: характеризуется проявлением креативности в отдельных видах деятельности, обучающиеся справляются с заданиями на поиск различных вариантов получения результата, но не стремятся к большому их числу (беглость развита на достаточном уровне, но требует дальнейшего развития).

Высокий уровень: характеризуется самостоятельностью решений, творческой активностью, дивергентностью и быстротой мышления, критичностью ума, умением проявлять себя в творческих видах деятельности.

4. Рассмотреть реализацию гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников в МАОУ СОШ №14.

В классе мальчиков обучение организуется с учетом таких гендерных особенностей, как тип психики, познания и структурной организации деятельности; темп работы, и усвоение информации; различие во внимании обучающихся; особенности восприятия окружающего мира; работа преимущественного полушария; групповая динамика; различное отношение к похвале своей деятельности; уровень двигательной активности; использовании окружающего пространства.

В гендерном классе экспертной группы реализуется образовательная программа, в рамках которой предусмотрено углубленное изучение

предметов технической направленности; используются диаграммы, графики, символы; формы урока: КВН, диспут, соревнование и т.д.; активность на уроках (одна и более физических минуток за урок), активность на переменах (игры) и т.д. Окружающее пространство кабинета соответствует гендеру обучающихся.

5. Проанализировать эффективность реализации гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников в МАОУ СОШ №14.

Для подтверждения эффективности реализации гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников была проведена диагностика, в ходе которой использовался тест творческого мышления Э. П. Торренса.

Результаты исследования показали, что уровень развития креативности в экспертной группе выше. Высокий уровень в экспертной группе составляет 40% от общего количества обучающихся. В контрольной группе высокий уровень развития креативности равен 20%. Средний уровень на 4% выше в экспертной группе (56% в экспертной и 52% в контрольной группах). Низкий уровень оказался выше в контрольной группе, равен 28%, тогда как в экспертной группе он равен 4%, что говорит о том, что количество обучающихся с низким уровнем в экспертной группе меньше.

В процессе работы с научной литературой было получено теоретическое обоснование применения гендерного подхода как условия для развития креативности. Результаты диагностики позволили практически обосновать полученные в работе теоретические выводы. Все это позволяет нам заключить, что для эффективного развития креативности младших школьников необходимо использовать гендерный подход как педагогическое условие развития креативности младших школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азарова, Л. Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников / Л. Н. Азарова. – Текст : непосредственный // Журнал практического психолога. – 1998. – №4. – С. 83.
2. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с. – Текст : непосредственный.
3. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2012. – №3. – С.18-20.
4. Барышева, Т. А. Психолого-педагогические основы креативности: учебное пособие / Т. А. Барышева, Ю. А. Жигалов ; Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна. – Санкт-Петербург : Изд-во СПГУТД, 2006. – 286 с. – Текст : непосредственный
5. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология. / Н. В. Басова. –Ростов на Дону: Феникс, 1999. – 416 с. – Текст : непосредственный.
6. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. / А. С. Белкин. – Москва : Просвещение, 1991. – 176 с. – Текст : непосредственный.
7. Берн, Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с. – Текст : непосредственный.
8. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей : моногр. / Д. Б. Богоявленская – Москва : ИД «Федоров», 2000. – 50 с. – Текст : непосредственный.
9. Васильева, Е. А. Теоретические аспекты развития творческого мышления в младшем школьном возрасте / Е. А. Васильева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С.1717–1719.

10. Винокурова, Н. К. Развитие творческих способностей учащихся / Н. К. Винокурова. – Москва : Педагогический поиск, 2009. – 144 с. – Текст : непосредственный.
11. Вишнякова, Н. Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения / Н. Ф. Вишнякова. – Минск : Изд-во НИОРБ «Поли Биг», 1995. – 239 с. – Текст : непосредственный.
12. Воронина, О. А. Основы гендерной теории и методологии : курс лекций / О. А. Воронина. – Москва : Изд-во МЦГИ – МВШСЭН, 2001. – 416 с. – Текст : непосредственный.
13. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 93 с. – Текст : непосредственный.
14. Галкина, Т. В. Диагностика и развитие креативности / Т. В. Галкина, Л. Г. Алексеева. – Москва : Просвещение, 1991. – 360 с. – Текст : непосредственный.
15. Гариен, М. Мальчики и девочки учатся по-разному / М. Гариен. – Москва : Астерль, 2004. – 301 с. – Текст : непосредственный.
16. Горбанева, Л. А. Развитие креативности у детей младшего школьного возраста в психолого-педагогической программе "Развитие творческого мышления" / Л. А. Горбанева, В. В. Кретьева, О. Г. Шмидт. – Текст : непосредственный // Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен, материалы IV Международной научной конференции в рамках проекта "А.З.Б.У.К.А. детства", (26-27 ноября 2018 года). – Самара, 2018. – С. 462-464
17. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с. – Текст : непосредственный.
18. Денисова, А. А. Словарь гендерных терминов / А. А. Денисова. – Москва : Информация XXI век, 2002. – 256 с. – Текст : непосредственный.
19. Дзагиева, Х. Д. Методы обучения в начальной школе / Х. Д. Дзагиева // LINGUA-UNIVERSUM. 2014. – №5. – С. 61-62. – Текст :

электронный // eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека – URL: https://www.elibrary.ru/title_about.asp?id=53601 (дата обращения: 02.11.2019).
– Режим доступа: для авторизир. пользователей.

20. Дружинин, В. Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 656 с. – Текст : непосредственный.

21. Дьячкова, Н. А. Гендерный подход в обучении школьников / Н. А. Дьячкова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2014. – №20.2. – С. 14-15.

22. Еремеева, В. Д. Вместе трудно. А врозь? (Раздельное обучение мальчиков и девочек «за» и «против») / В. Д. Еремеева // На путях к новой школе. 2003. – № 1. – Текст : электронный // eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека – URL: https://www.elibrary.ru/title_about.asp?id=27295 (дата обращения: 15.09.2019).
– Режим доступа: для авторизир. пользователей.

23. Еремеева, В. Д. Мальчики и девочки два разных мира / В. Д. Еремеева. – Санкт-Петербург : Тускарора, 2003. – 36 с. – Текст: непосредственный.

24. Ермолаева-Томина, Л. Б. Проблема развития творческих способностей детей / Л. Б. Ермолаева-Томина. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1975. – № 5.

25. Жаркова, В. В. Использование системы творческих заданий для развития креативности в младшем школьном возрасте / В. В. Жаркова // «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С.311–315. – Текст : электронный // Концепт: научно методический электронный журнал. – URL: <https://e-koncept.ru/2014/54322.htm> (дата обращения: 30.01.2020).

26. Жолдошова, Б. А. Гуманитарные науки. Педагогические условия развития креативности младших школьников / Б. А. Жолдошова. – Текст : непосредственный // Научный аспект. – 2019. – №1.

27. Захарова, О. Г. Определение понятия «креативность» в научной литературе / О. Г. Захарова. – Текст : электронный // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Международной научной конференции (июль 2017 г.). — СПб.: Свое издательство, 2017. — С. 15-17. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/216/12734/> (дата обращения: 04.03.2020).

28. Захарова, О. Г. Определение понятия «креативность» в научной литературе / О. Г. Захарова. – Текст : непосредственный // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы II Международной научной конференции (6-8 ноября 2017 г.) – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2017. – С. 15-17.

29. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 433 с. – Текст : непосредственный.

30. Ильина Д. Р. Организация дифференцированного обучения в начальной школе на основе гендерного подхода / Д. Р. Ильина, О. И. Баранова // «Концепт». 2017. – С. 161–167. – Текст : электронный // Концепт: научно методический электронный журнал. – URL: <https://e-koncept.ru/2017/771316.htm> (дата обращения: 19.02.2020).

31. Клецина, И. С. Гендерная социализация: учеб. пособие для вузов / И. С. Клецина. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ, 1998. – 92 с.

32. Клецина, И. С. Практикум по гендерной психологии: учеб. пособие для преподавателей и студентов вузов / И. С. Клецина. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 480 с. – Текст : непосредственный.

33. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с. – Текст : непосредственный.

34. Комарова, О. Н. Гендерное обучение и воспитание в начальной школе / О. Н. Комарова. – Текст : непосредственный // Вестник ЧПГУ. – 2010. – № 6. – С. 95-100.

35. Кон, И. С. Половые различия и дифференциация социальных ролей / И. С. Кон. – Москва, 2009. – 205 с.

36. Константинова, Л. Б. Развитие творческих способностей младших школьников / Л. Б. Константинова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2000. – № 7. – С. 66-71.

37. Кузьменко, И. В. Развитие творческого потенциала школьников в условиях введения ФГОС начального общего образования / И. В. Кузьменко. – Текст : непосредственный // Журнал Научный поиск. – 2012. – №4. – С.17-18.

38. Куинджи, Н. Н. Гендерный подход к обучению и воспитанию детей в школе: физиологические, гигиенические и социальные аспекты / Н. Н. Куинджи. – Москва : НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков НЦЗД РАМН, 2010. – 80 с. – Текст : непосредственный.

39. Кулагина, И. Ю. Личность школьника от задержки психологического развития до одаренности : учебное пособие для студентов и преподавателей / И. Ю. Кулагина. – Москва : Сфера, 2001. – 192 с. – Текст : непосредственный.

40. Ландау, Э. Одарённость требует мужества: психологическое сопровождение одарённого ребёнка / Э. Ландау. – Москва : Академия, 2002. – 144 с. – Текст : непосредственный.

41. Левицкая, И. Б. Развитие креативности школьников / И. Б. Левицкая, С. К. Турчак. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 58-61.

42. Лосева, А. А. Психологическая диагностика одаренности: Учебное пособие для вузов. / А. А. Лосева, А. М. Матюшкин, А. С. Волков – Москва : Трикста, 2004. – 176 с. – Текст : непосредственный.

43. Матюшкин, А. М. Развитие творческой активности школьников: учебное пособие / А. М. Матюшкин. – Москва : Просвещение, 1991. – 160 с. – Текст : непосредственный.

44. Мещерякова, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с. – Текст : непосредственный.

45. Мирошникова, О. Х. Образование, основанное на стандартах / О. Х. Мирошникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – №2(10). – С. 68–79. – Текст : электронный // Непрерывное образование: XXI век: научный электронный журнал. – URL: <https://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=2806> (дата обращения: 7.10.2019).

46. Митина, Е. В. Развитие креативности детей младшего школьного возраста в процессе обучения / Е. В. Митина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2010. – №8. – С.175-176.

47. Надолинская, Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование / Л. Н. Надолинская. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2004. – №5. – С. 30-35.

48. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от № 273-ФЗ [принят Государственной думой 21.12.2012] – Текст : электронный // Официальный интернет портал. – URL: <http://273-фз.пф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf> (дата обращения 15.01.2020).

49. Пидкасистый, П. И. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 608 с. – Текст : непосредственный.

50. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы / И. П. Подласый. – Москва : Владос, 2008. – 464с. – Текст : непосредственный.

51. Программа развития «Гендерный подход в воспитании и обучении учащихся основной школы на 2018-2021 годы»: утверждена 9 ноября 2017 года . – Текст : электронный. // Официальный интернет портал: сайт школы МАОУ СОШ №14. – URL: http://xn--14-6kc3bfr2e.xn--80acgfbsl1azdqr.xn--plai/files/sc14_new/047e0ef362dc38ca1a86efd406b03295.pdf (дата обращения: 13.01.2020)

52. Разумникова, О. М. Мышление и функциональная асимметрия мозга / О. М. Разумникова. – Новосибирск : Изд-во СО РАМН, 2004. – 272 с. – Текст : непосредственный.

53. Руденко, Г. И. Педагогическая одаренность в структуре интегральной индивидуальности (на школьниках разного пола): специальность 19.00.01 «Общая психология, история психологии»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Руденко Галина Ивановна; Пермский государственный педагогический университет. – Пермь, 1994. – 21 с. – Текст : непосредственный.

54. Савин, Н. В. Педагогика: учебное пособие для училищ / Н. В. Савин. – Москва : Просвещение, 1978. – 351 с. – Текст : непосредственный.

55. Салов, Ю. И. Психолого-педагогическая антропология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Ю. И. Салов, Ю. С. Тюнникова. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 256 с. – Текст : непосредственный.

56. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 212 с. – Текст : непосредственный.

57. Сластенин, В. А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов Москва : Академия, 2002. – 576 с. – Текст : непосредственный.

58. Стешина, Н. А. Урок – основная форма организации обучения младших школьников / Н. А. Стешина, А. С. Шалашова. – Текст : непосредственный // Наука и образование: новое время. – 2015. – №3(8). – С. 211-214.

59. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь справочник / А. Б. Афанасьева, Т. А. Барышева, М. А. Вербма [и др.] ; под ред. Т. А. Барышевой. Санкт-Петербург : ВВМ, 2014. – 380 с. – Текст : электронный // eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека – URL:

<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23225993> (дата обращения: 10.10.2019). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.

60. Туник, Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 96 с. – Текст : непосредственный.

61. Усачева, Г. В. Креативность в связи с интеллектом и успеваемостью у младших школьников / Г. В. Усачева. – Текст : непосредственный // Ананьевские чтения: материалы научно-практической конференции (25-27 октября 2015 г.). – Санкт-Петербург, 2005. – С. 492–493.

62. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации: [в редакции от 22 сентября 2011 года]. – Текст : электронный // Официальный интернет портал. –

URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf (дата обращения 12.02.2020).

63. Холодная, М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Санкт-Петербург : Питер, 2002 –272 с. – Текст : непосредственный.

64. Хрусталева, Т. М. Психология педагогической одаренности / Т. М. Хрусталева. – Пермь: Изд-во Пермский государственный педагогический университет, 2003. – 163 с. – Текст : непосредственный.

65. Хуторской, А. В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: пособие для учителя / А. В. Хуторский. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 320 с. – Текст : непосредственный.

66. Чекалина, А. А. Гендерная психология : учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Чекалина. – Москва : Ось-89, 2009. – 240 с. – Текст : непосредственный.

67. Штылева, Л. В. Гендерный подход в образовании: учеб. программа и метод. рекомендации к курсу / Л. В. Штылева. – Мурманск : [б. и.], 2004. – 78 с. – Текст : непосредственный.

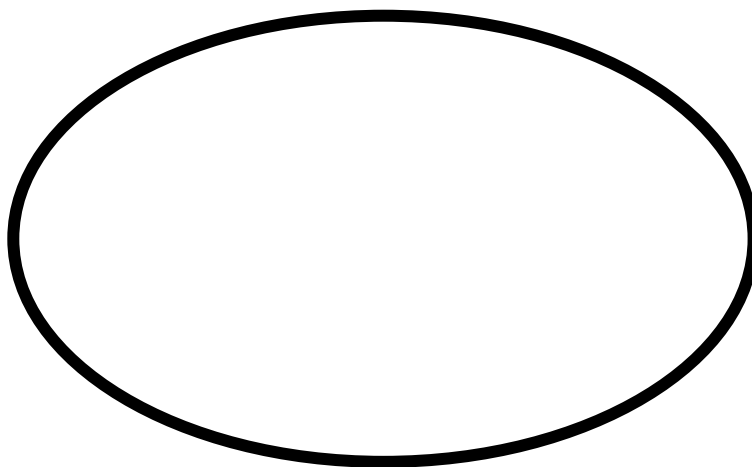
68. Щебланова, Е. И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: специальность 19.00.01 «Общая психология, история психологии»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Е. И. Щебланова ; Психологический институт Российской академии образования. – Москва, 2006. – 311 с. – Текст : непосредственный.

69. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1999. – 96 с. – Текст : непосредственный.

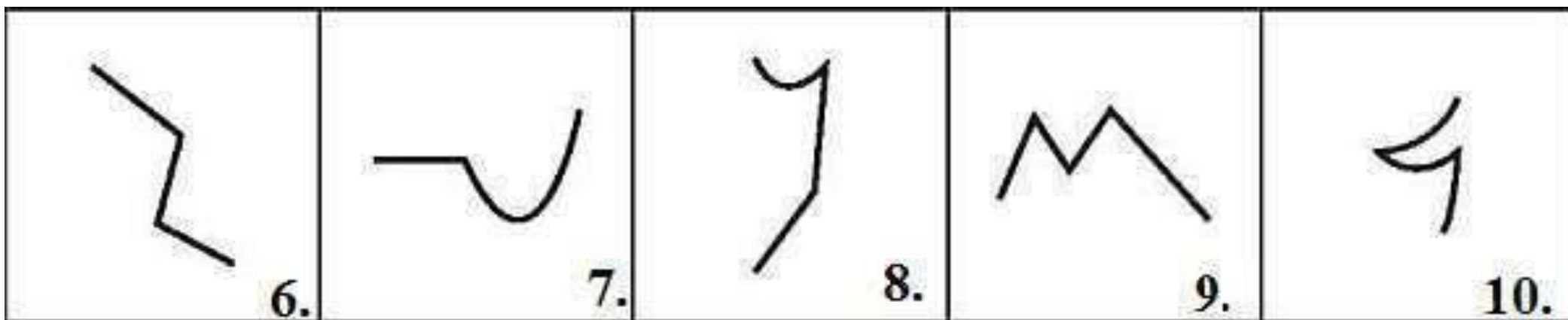
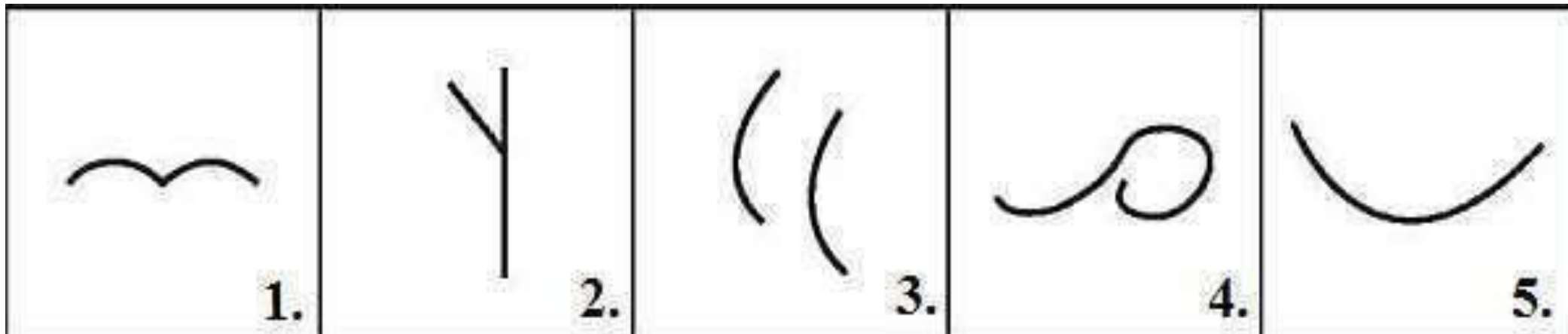
Тест творческого мышления Э. П. Торренса

Ученик(-ца) _____ класса _____

Тест 1:



Тест 2:



Тест 3:



1. _____



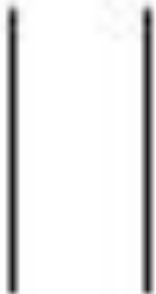
2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

СПРАВКА

О результатах проверки текстового документа

на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе

Антиплагиат. ВУЗ

Автор работы

Репьева Ирина Владимировна

Факультет, кафедра, номер группы

Институт педагогики и психологии детства

Кафедра педагогики, НО-1601

Название работы

Гендерный подход в развитии креативности
младших школьников

Процент оригинальности

78,8

Дата 28.05.2020

Ответственный в
подразделении

(подпись)

Донгаузер Е.В.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

ОТЗЫВ
руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР: Гендерный подход в развитии креативности младших школьников

Студента Репьевой Ирины Владимировны, обучающегося по ОПОП 44.03.01 Педагогическое образование. Профиль: Начальное образование, очной формы обучения.

Репьева Ирина Владимировна при подготовке выпускной квалификационной работы проявила готовность корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности, анализировать причины появления проблем, устанавливать приоритеты и методы решения поставленных задач, что свидетельствует о сформированности профессиональных компетенций.

В представленной работе на теоретическом и практическом уровнях подтверждается эффективность реализации гендерного подхода как педагогического условия развития креативности младших школьников.

Эмпирическое исследование проводилось на базе двух образовательных организаций: МАОУ СОШ № 14 и МБОУ лицей № 110 им. Л. К. Гришиной.

Следует отметить, что в процессе проведения исследования Репьева Ирина Владимировна показала глубину понимания изучаемой проблемы.

В процессе написания ВКР Репьева Ирина Владимировна проявила самостоятельность, ответственность, добросовестность и аккуратность, что свидетельствует о сформированности общепрофессиональных компетенций.

При написании ВКР Ирина Владимировна проявила умение грамотно организовывать свою деятельность, рационально планировать время выполнения работы. Она своевременно представляла подготовленные элементы работы научному руководителю, прислушивалась к советам, вносила в работу необходимые коррективы.

Содержание ВКР систематизировано: имеются выводы, отражающие основные положения параграфа.

Автор продемонстрировал умение пользоваться научной литературой профессиональной направленности.

Заключение соотнесено с задачами исследования, отражает основные выводы.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа Репьевой Ирины Владимировны соответствует требованиям, предъявляемым к квалификационной работе выпускника УрГПУ, и она рекомендуется к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР

Должность

Кафедра

Уч. звание

Уч. степень

Мазурчук Нина Ивановна

Доцент кафедры педагогики ИПиПД

Кафедра педагогики ИПиПД

Кандидат педагогических наук

Доцент

Подпись _____

Дата: 02.06. 2020